

**INSITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**

**Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio  
Cognitivo e Motor**

**De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma  
jovem com Trissomia 21**

**Bruna Marisa Francisco Rodrigues Rosa**

**Beja**

**2017**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**

**Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio  
Cognitivo e Motor**

**De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma  
jovem com Trissomia 21**

**Bruna Marisa Francisco Rodrigues Rosa**

**Beja**

**2017**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**

**Mestrado em Educação Especial - Especialização no Domínio  
Cognitivo e Motor**

**De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma  
jovem com Trissomia 21**

**Dissertação de mestrado apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto  
Politécnico de Beja**

**Elaborado por:**

**Bruna Marisa Francisco Rodrigues Rosa**

**Orientado por:**

**Mestre/Especialista Adelaide Espirito Santo**

**Beja**

**2017**



*“As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo”*

Ludwing Wittgenstein

## Agradecimentos

Quero começar por agradecer e dedicar as minhas palavras aos meus pais por nunca me deixarem desistir dos meus objetivos e terem-me feito sempre acreditar nas minhas capacidades, ambicionando sempre o melhor para mim como pessoa e profissional.

Agradeço também ao meu marido pelo incentivo e apoio emocional fundamentais ao longo do trabalho e, sobretudo pela sua paciência em todo este processo e nos momentos menos positivos de desmotivação e resiliência.

Gostaria de agradecer também a todas as pessoas que, das mais variadas formas, contribuíram para o desenvolvimento desta investigação:

À minha orientadora Professora Adelaide Espírito Santo por todo o apoio e sábia orientação, ensinamentos e, sobretudo, pela sua disponibilidade permanente e empenho que desde a primeira hora colocou nesta orientação.

Aos elementos da instituição responsáveis pela “Sofia” que abriram de imediato as suas portas amavelmente, estando sempre disponíveis nos momentos mais relevantes.

Ao agrupamento de escolas onde leciono que para além de ter autorizado de imediato a realização deste estudo, são a minha segunda família que sempre me acolheu e apoiou em todos os projetos que tenho vindo a desenvolver ao longo do meu crescimento.

A todos os participantes deste estudo, docentes, técnicos especializados, responsáveis pela aluna e seus pares pois, sem o precioso contributo deles nada poderia ser feito.

À minha amiga e mestre Joana Pereira por todo o apoio na elaboração desta tese e, sobretudo, pela partilha da sua sabedoria. Obrigada pela tua amizade!

Quero fazer um agradecimento muito especial à “minha pipoquinha Sofia” pois é nela que me inspiro diariamente para continuar a desenvolver o meu trabalho e a acreditar que o impossível não existe. Nunca deixes de sorrir!

Por último, quero agradecer a uma pessoa que, apesar de ausente “dos meus olhos”, sei que está sempre presente em todos os momentos, dando-me sempre força e muito amor como sempre o fez... Obrigada avó Céu, serás sempre a minha estrelinha mais brilhante!

## Resumo

A presente dissertação, intitulada como “De mãos abertas: reflexos da língua gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”, surgiu da necessidade de aprofundar o conhecimento acerca do impacto da aquisição da Língua Gestual Portuguesa como comunicação aumentativa e alternativa no desenvolvimento de uma criança com Trissomia 21. Neste estudo adotou-se uma metodologia de estudo de caso, centrado numa criança com T21, de forma a compreender o quanto a língua gestual favoreceu não só a comunicação da aluna como, consequentemente, a sua autonomia pessoal e social.

Os sujeitos participantes nesta investigação, para além da aluna em estudo, foram as pessoas que contactaram/contactam com a aluna nas várias esferas diárias. Deste modo, os participantes foram as tutoras da aluna/assistentes sociais da instituição onde a aluna reside e uma monitora da mesma instituição, os pares da Sofia que partilham a mesma instituição e, por último, docentes e técnicas especializadas que têm vindo a cooperar no processo escolar da aluna.

Esta investigação processou-se via uma recolha de informação realizada através da análise documental e de entrevistas semiestruturadas, sendo todos os dados posteriormente tratados através da técnica de análise de conteúdo para assim conhecer em detalhe a aluna, antes e após a introdução da Língua Gestual Portuguesa no seu percurso.

Os resultados obtidos neste estudo revelaram que a inclusão desta língua no processo curricular da aluna levou a que esta progredisse nas mais variadas áreas, sendo reconhecida por todos os participantes a sua evolução e a sua auto valorização como pessoa dinâmica e interativa. No entanto, verifica-se que nem todos os intervenientes adotam este meio de comunicação com a aluna, continuando insistentemente a recorrer a outros métodos comunicativos que não o da predileção da criança em estudo.

**Palavras-chave:** Trissomia 21, comunicação, Língua Gestual Portuguesa, qualidade de vida.

## **Abstract**

The present dissertation, entitled “With hands wide open: reflections of sign language in the life of a young woman with Trisomy 21”, has emerged from the need to build a body of knowledge on the impact of acquiring Portuguese Sign Language, as an augmentative and alternative communication, in the course of the development of a child with Trisomy 21. In this research, we have adopted the case study methodology, focusing our investigation on a single child with T21, in order to understand how much sign language can favor the effectiveness of communication in the child’s life and thus her personal and social autonomy.

The subjects of this research, aside from the child studied, were people whom have contacted in the past or maintain daily contact with the child in the diverse spheres she inhabits. Therefore, our participants were the student’s tutors/ social workers at the institution where she lives, a monitor from the same institution, Sofia’s peers who share spaces with her at the institution, and teachers and specialized technicians who have been contributing to the education process of the child at school.

This research was conducted with a solid base on information collected through the analysis of documents and semistructred interviews. All data was then examined using content analysis, so to understand the student’s profile in detail, both before and after the introduction of Portuguese Sign Language in her life.

The results obtained revealed that including a signed language in this student’s curricular process has led her to progress in a variety of areas, a notion acknowledged by all the participants involved in this research, who mentioned she had shown development in terms of self-worth, and confidence as a dynamic and socially interactive person. Nevertheless, we have also verified that not every intervenient in the child’s life uses sign language as a privileged communication approach with her. Some repeatedly continue to resort to other communication methods, which are not the child’s preferred form of expression.

**Key-word:** Trisomy 21, communication, Portuguese Sign Language, quality of life.

# Índice Geral

|   |               |
|---|---------------|
| <b>AGRADECIMENTOS .....</b>                               | <b>I</b>      |
| <b>RESUMO .....</b>                                       | <b>II</b>     |
| <b>ABSTRACT .....</b>                                     | <b>III</b>    |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                   | <b>- 1 -</b>  |
| <b>I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>                    | <b>- 4 -</b>  |
| 1.1 TRISSOMIA 21 .....                                    | - 4 -         |
| 1.1.1 Conceito .....                                      | - 4 -         |
| 1.1.2 Tipos de Trissomia 21.....                          | - 4 -         |
| 1.1.3 Características da Trissomia 21 .....               | - 5 -         |
| 1.2 A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO PARA O SER HUMANO.....   | - 10 -        |
| 1.3 A COMUNICAÇÃO DA PESSOA COM TRISSOMIA 21 .....        | - 19 -        |
| 1.4 QUALIDADE DE VIDA DA PESSOA COM TRISSOMIA 21.....     | - 28 -        |
| <b>II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>                         | <b>- 39 -</b> |
| 2.1 PROBLEMÁTICA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO .....             | - 39 -        |
| 2.2 OBJETIVOS .....                                       | - 40 -        |
| 2.3 MODELO DE INVESTIGAÇÃO .....                          | - 40 -        |
| 2.4 PARTICIPANTES .....                                   | - 41 -        |
| 2.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....                | - 42 -        |
| 2.6 PROCEDIMENTO .....                                    | - 44 -        |
| 2.7 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....                | - 45 -        |
| 2.8 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS .....                     | - 47 -        |
| 2.9 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....                 | - 48 -        |
| 2.10 DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....                        | - 70 -        |
| <b>III - PROJETO DE INTERVENÇÃO .....</b>                 | <b>- 74 -</b> |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>                                     | <b>- 81 -</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                   | <b>- 85 -</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                     | <b>- 93 -</b> |
| I – REQUERIMENTO AO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS .....          | - 94 -        |
| II – DECLARAÇÕES DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO ..... | - 95 -        |
| III – ANÁLISE DE CONTEÚDO DO PEI.....                     | - 99 -        |
| IV – GUIÕES DE ENTREVISTAS.....                           | - 109 -       |
| V. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....               | - 157 -       |

## Índice de Figuras

|   |        |
|---|--------|
| Figura 1 - Características gerais da criança com T21 .....                            | - 6 -  |
| Figura 2 - Tipos de Sistemas de CAA .....   | - 16 - |
| Figura 3 - Causas de perturbações de linguagem .....                                  | - 18 - |
| Figura 4 - Modelo de independência e autonomia através da estimulação constante ..... | - 36 - |

## Índice de Gráficos

|   |        |
|---|--------|
| Gráfico 1 – Modos de comunicação .....        | - 49 - |
| Gráfico 2 – Dificuldades .....                | - 50 - |
| Gráfico 3 – Apoios .....                      | - 51 - |
| Gráfico 4 – Sinalização em sala de aula ..... | - 53 - |
| Gráfico 5 – Relação afetiva .....             | - 54 - |
| Gráfico 6 – Colaboração .....                 | - 55 - |
| Gráfico 7 – Tarefas escolares .....           | - 56 - |
| Gráfico 8 – Constrangimentos .....            | - 57 - |
| Gráfico 9 – Antes da LGP .....                | - 60 - |
| Gráfico 10 – Pós LGP .....                    | - 61 - |
| Gráfico 11 – Benefícios da LGP .....          | - 61 - |
| Gráfico 12 – Formação dos participantes ..... | - 63 - |
| Gráfico 13 – Utilização .....                 | - 64 - |
| Gráfico 14 – Valorização .....                | - 65 - |
| Gráfico 15 – Vida independente .....          | - 67 - |
| Gráfico 16 – Divulgação do caso .....         | - 69 - |

## **Lista de Abreviaturas**

|     |   |
|-----|---|
| T21 | Trissomia 21                                  |
| CAA | Comunicação Aumentativa e Alternativa         |
| DID | Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais |
| LGP | Língua Gestual Portuguesa                     |
| PEI | Programa Educativo Individual                 |
| CEI | Currículo Específico Individual               |
| SPC | Símbolos Pictográficos para a Comunicação     |
| PIT | Plano Individual de Transição                 |

## Introdução

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais continua a ser um grande desafio para a Escola que assume, no presente, a educação de todos os seus alunos como base para a sua participação na sociedade de amanhã.

A Escola é, sem sombra de dúvida, um espaço privilegiado para as aprendizagens não só escolares como sociais, logo deverá procurar organizar respostas adequadas à singularidade de cada um dos seus alunos para que, conseqüentemente, lhes seja proporcionada uma melhor qualidade de vida.

É precisamente neste âmbito que surge este estudo. Segundo (Simões, 2015), em Portugal estão identificados aproximadamente entre 100 a 120 nascimentos de crianças com Trissomia 21 por ano. Desta forma, a interação com estas crianças e jovens é inevitável sendo por isso necessário conhecer e aprofundar conhecimentos não só da problemática em si, como também dos métodos mais adequados de aprendizagem e de comunicação, bem como das metodologias e estratégias mais favoráveis a serem utilizadas com cada aluno.

Interagir com alunos com Trissomia 21 é um privilégio que despoleta a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca desta problemática, entende-se precocemente que estão presentes dificuldades variadas no desenvolvimento da linguagem. É importante, pois, criar um ambiente propício ao favorecimento do desenvolvimento da linguagem, concedendo as ferramentas adequadas que irão desencadear todo o processo de comunicação e interação nestas crianças e jovens.

Perante a presença de uma criança com Trissomia 21 no meio profissional da investigadora, surgiu a hipótese de estudar a evolução da comunicação da aluna (modos de comunicação, aquisição da linguagem, interação com adultos e pares), e como as suas condicionantes específicas se refletiram e refletem nas diferentes áreas da sua vida. Como toda a comunicação pressupõe um emissor e um recetor, a hipótese de estudo estendeu-se também àqueles que rodeiam a aluna nas mais variadas áreas, e que procuram incessantemente soluções e respostas aos desafios diários encontrados na sua educação.

O interesse pela problemática da aluna levou à formulação do objetivo desta investigação - averiguar o impacto da aquisição da Língua Gestual Portuguesa, como Sistema de



Comunicação Aumentativa e Alternativa, no desenvolvimento de uma criança com Trissomia 21.

Este estudo enquadra-se numa investigação sobre um tema atual e pertinente para todos os profissionais que intervêm nestes casos, assim como para familiares destas crianças, que procuram incessantemente respostas adequadas ao desenvolvimento e sucesso das mesmas.

Ressalva-se que a investigadora fez intensa pesquisa acerca de trabalhos de investigação científica que recaíssem sobre a comunicação gestual na trissomia 21, em Portugal, não tendo obtido nenhum resultado.

No presente estudo apresenta-se, num primeiro capítulo, o Enquadramento Teórico, onde se aprofundam conhecimentos relativos à síndrome Trissomia 21. Neste capítulo será feita uma abordagem inicial ao conceito de Trissomia 21, procedendo-se de seguida à descrição dos tipos de T21 e às suas características.

No segundo capítulo, aborda-se a importância da comunicação humana, tendo em conta as várias formas e sistemas para comunicar, nomeadamente, a linguagem, a fala, a comunicação aumentativa e alternativa, a comunicação da pessoa com T21, a importância da comunicação gestual na T21 e o ensino de uma língua gestual.

No terceiro e último capítulo do enquadramento teórico, é abordada a temática da qualidade de vida da pessoa com Trissomia 21 tendo em atenção as várias vertentes das relações socio-afetivas, relação com os pares e autonomia.

Numa segunda parte apresenta-se o Estudo Empírico, delimitando a problemática e contextualizando esta investigação. Procede-se à exposição da metodologia utilizada nesta investigação, descrevendo os objetivos e o modelo de investigação, caracterizando os participantes no estudo e o procedimento que traçou o rumo de toda a investigação. Explicitam-se os instrumentos de recolha de dados e as técnicas de análise dos mesmos. Por último, faz-se a apresentação e a análise de dados, assim como a discussão de resultados, procurando verificar-se se todos os objetivos propostos foram atingidos no final da investigação.

Na última parte deste trabalho apresenta-se um Projeto de Intervenção, que ambiciona a implementação de algumas medidas resultantes do presente estudo, em eventuais casos paralelos ao da criança que foi alvo deste estudo de caso.

Por último, na conclusão faz-se o balanço de toda a investigação, assim como se avançam propostas de investigação que poderão ser acolhidas em futuras investigações a desenvolver.

Finalmente indicam-se as Referências Bibliográficas que serviram de suporte a toda a investigação realizada, bem como se apresentam todos os Apêndices.

# **I – Enquadramento Teórico**

## **1.1 Trissomia 21**

### **1.1.1 Conceito**

A Trissomia 21 é “a designação científica que identifica a maior causa de deficiência mental de origem genética” (Morato, 1998). A Trissomia 21 é também designada em termos morfológicos como *Síndrome de Down* ou ainda, no passado, como “mongolismo”. A palavra síndrome significa um conjunto de sinais e características. Já o *Down* provém de John Langdon Down, o primeiro médico inglês a descreve-la, em 1886 (Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência [SNRIPD], 2001). Neste estudo utilizaremos a terminologia - Trissomia 21(T21) - porque é a mais atualizada.

A T21 é devida a uma alteração genética consequente de uma distribuição anómala dos cromossomas, que origina a existência de três cromossomas em vez de dois no par cromossomático 21 (H.A.C. Marques, 2013), afetando o crescimento e o desenvolvimento dos portadores desta síndrome (Simões, 2015).

### **1.1.2 Tipos de Trissomia 21**

A Trissomia 21 é indicada cientificamente como a maior causa de deficiência mental de origem genética (Louro, 2012). De acordo com Bautista (1997 como citado em Correia, 2013, p.50), existem três tipos de Trissomia 21: a Trissomia Homogênea ou Livre, Translocação e o Mosaicismo.

A Trissomia Homogênea ou Livre é o tipo de Trissomia mais comum e mais grave, sendo consequência de um acidente genético sem qualquer influência hereditária (Correia, 2013). Acontece durante o desenvolvimento do óvulo ou dos espermatozoides ou na primeira divisão celular, em que todas estas células serão idênticas (Louro, 2012). De acordo com Vinagreiro e Peixoto (2000 como citado em Louro, 2012, p. 40), trata-se de “um erro de disjunção produzido no momento de maturação das células reprodutoras”, ou seja, ao longo da fecundação. Por consequência, quando o óvulo e o espermatozoide se unem para formar o ovo fertilizado, este apresenta três cromossomas e não dois como seria suposto numa ocorrência normal (Louro, 2012).

No que respeita à Translocação, este é um tipo de Trissomia raro e pode apresentar formas variadas, podendo ocorrer durante a formação do óvulo ou quando se realiza a divisão celular (Correia, 2013). Neste tipo de Trissomia, os pais são fisicamente normais, mas as células apenas possuem quarenta e cinco cromossomas e assim um dos pais, apesar de fisicamente sem problemas, pode ser portador genético do cromossoma de Translocação (Correia, 2013).

No Mosaicismo o erro produz-se na segunda ou terceira divisões celulares sendo a Trissomia mais rara de todos os casos (Correia, 2013). Este é explicado pela

“presença de parte extra do cromossoma 21 apenas em alguma proporção das suas células” Morato (1995 como citado em Louro, 2012, p.41).

Tal como o próprio nome indica, a distribuição das células trissómicas aparenta um mosaico com diferentes contagens, consequência da sua divisão anormal quando as células estão em desenvolvimento (Silva Rodrigues, 2013).

É assim possível verificar que, quando nasce uma criança com Trissomia 21, esta não será uma cópia de outros casos já existentes pois poderá variar no tipo de T21 e, consequentemente, nas características e nos vários tipos de perturbações, quer ao nível do desenvolvimento físico e cognitivo, quer na saúde, variações por norma associadas à Trissomia 21 (Correia, 2013).

### **1.1.3 Características da Trissomia 21**

#### **Físicas**

A nível físico os portadores da T21 apresentam características muito particulares fazendo com que tenham um aspeto semelhante (SNRIPD, 2001). Segundo Lambert (1982 como citado em Correia, 2013, p.52), são identificadas as seguintes características: cabeça mais pequena do que o normal com a parte de trás proeminente; nariz pequeno e achatado; olhos ligeiramente rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos anteriores; orelhas pequenas; boca igualmente pequena com dentes pequenos e por vezes mal formados, podendo mesmo faltarem alguns, e língua de tamanho normal o que por vezes pode levar a que saia ligeiramente da boca, pescoço tipicamente curto; mãos pequenas com dedos curtos, tendo apenas uma só prega palmar e o dedo mindinho um pouco mais

curto do que o normal; a pele pode por vezes surgir arroxçada e ficar seca à medida que o indivíduo cresce e os cabelos são finos e lisos.



Figura 1 - Características gerias da criança com T21

Fonte <http://deodefretas.blogspot.pt/2011/01/sindrome-de-down-ou-mongolismo.html>

É necessário ressaltar que ao analisarmos esta imagem deveremos ter em conta que nem todos os indivíduos com Trissomia 21 têm a mesma intensidade e número ao nível das características desta síndrome, podendo variar no que respeita as características físicas, de saúde e cognitivas comportamentais. A presente imagem demonstra apenas alguns exemplos do que poderemos observar numa criança com T21, não sendo uma norma padrão para todos os casos.

### Saúde

No que refere à saúde dos portadores de Trissomia 21, estes apresentam frequentemente problemas de saúde, tais como: cardiopatias congénitas; afeção do foro gastroenterológico; e problemas oftálmicos e auditivos (H.A.C. Marques, 2013). Poderão ainda surgir convulsões ainda que em pequena percentagem, e hipotireoidismo o que leva muitas vezes a uma obesidade visível nestes casos (Correia, 2013).

No entanto, importa referir que os problemas médicos variam consideravelmente de uma criança para outra sendo que, se algumas pessoas com T21 precisarão de muita atenção médica, outras poderão ter uma vida perfeitamente saudável.

Exemplo de situações de superação é o caso de Megan McCormick. Aquando o seu nascimento, o acontecimento foi um choque para os seus pais. No entanto, um colega da sua mãe despertou-a para “a realidade” quando a questionou do porquê da sua ansiedade se outrora já tinha tido e criado outros filhos,

"However, a co-worker who came to see me when my baby was born said, 'Why are you so anxious? You have had children before. Don't you know how to raise children?'" Davis (2013).

A partir desse momento os pais de Megan tomaram a melhor decisão para o desenvolvimento da sua filha. A mãe trabalharia as questões de terapia física e ocupacional, enquanto o seu pai, James, dava atenção às questões de saúde pensando sempre nos pontos fortes da sua filha. Assim, adequaram a dieta para combater os potenciais problemas de obesidade, a Megan iniciou aos dois anos sessões de fisioterapia para colmatar as suas fraquezas musculares e monitorizaram a sua audição e visão para ela desenvolver a sua capacidade de ler e compreender. Desta forma, não se focaram nos problemas, mas sim nas soluções, tal como diz a mãe de Megan: "If she couldn't do something, we looked to find a solution". Ambos concluem o seu testemunho numa das muitas entrevistas que deram, afirmando que Megan acabou por ensiná-los mais acerca da verdadeira educação do que o que até ao momento eles já sabiam (Davis, 2013).

### **Cognitivas e comportamentais**

No que respeita ao nível cognitivo as crianças com Trissomia 21 apresentam características específicas de desenvolvimento. Segundo Palha (2004 como citado em Torres, 2012, p.11) as crianças com Trissomia 21, são geralmente crianças muito teimosas, competitivas, com uma grande capacidade de imaginação, meigas e com um grande desejo de agradar e de aprender. Estas passam pelos mesmos estádios de todas as crianças, mas o seu ritmo de desenvolvimento é mais lento e vai diminuindo ao longo das várias etapas (Hodapp & Dyckens, 2003 como citado em Correia, 2013, p. 53).

Na área da perceção, as crianças com Trissomia 21, quando comparadas com outras crianças, apresentam maiores défices na capacidade de discriminação visual e auditiva, assim como no reconhecimento tátil em geral e na rapidez percetiva (Correia, 2013).

Também a linguagem é uma área que se apresenta comprometida e com um grande atraso comparativamente com outras áreas de desenvolvimento (Correia, 2013). Segundo

Voivodic e Storer (2002) é uma área que precisa de grande estimulação pois é uma das mais afetadas, verificando-se um grande desequilíbrio entre a compreensão e a expressão.

No que se refere à motricidade fina e à coordenação motora, as crianças com Trissomia 21 também apresentam grandes comprometimentos (Correia, 2013).

A nível social, o seu desenvolvimento é mais lento podendo, segundo Moore, Oates, Hobson e Goodwin (2002 como citado em Correia, 2013, p.54), a interação social ser afetada pela limitação das suas capacidades em processar a informação. É ainda de referir que estas crianças apresentam geralmente mais problemas de comportamento e desobediência, perturbações de pensamento, défice de atenção e isolamento social (Correia, 2013).

As crianças com Trissomia 21 recorrem variadas vezes a comportamentos repetitivos e estereotipados. As suas brincadeiras e as tarefas realizadas baseiam-se sobretudo na imitação (Correia, 2013).

Pelo acima exposto depreende-se que a Trissomia 21 poderá afetar a capacidade cognitiva e comportamental de diversas formas, não havendo um padrão generalizado para todos os casos. É sabido, no entanto, que todas as crianças com T21 estão capacitadas para fazer e aprender, desenvolvendo competências ao longo da vida. É importante frisar que não se deverá comparar uma criança com Trissomia 21 a, por exemplo, irmãos sem T21, visto que os padrões evolutivos acontecem em metas e taxas diferentes. É de ressaltar ainda que todas as crianças com Trissomia 21 têm uma ampla capacidade de desenvolvimento em diversas áreas, capacidade esta que não será possível medir na altura do seu nascimento, mas sim à medida que crescem e se vão desenvolvendo.

Prova do que foi mencionado anteriormente é o caso de Pablo Pineda, nascido em 1974 em Málaga. Pablo tem a síndrome Trissomia 21 e nasceu no seio de uma família convencional, com quatro irmãos, sendo ele o mais novo. A família sempre o tratou como mais um dos seus membros, tendo tido acesso ao mesmo desenvolvimento social e educacional do que os seus irmãos.

"Hace muchos años mis padres, pieza fundamental en estos temas, decidieron que fuera como el resto de mis hermanos. Ahí empezó todo, fui a las mismas escuelas. No esperaban que llegara a la universidad, pero lo hicieron todo para que estuviera en contacto con la gente" Costa (2016).

assegura Pablo em entrevista ao El Definido. Pablo refere que o momento mais complicado da sua vida foi aos 16 anos aquando os seus colegas começaram a vê-lo e a tratá-lo de forma diferente, dizendo mesmo que

“los (jóvenes) de 16 se hacen los duros, son crueles, y entonces comenzaron a mirarme por encima del hombro, a no hablarme” Costa (2016).

No entanto, o facto de ter passado por esta fase difícil deu-lhe ainda mais força para provar que poderia fazer as mesmas coisas que os colegas. Assim, depois de terminar a escola, Pablo conquistou a sua entrada na universidade de Málaga com 21 anos, na licenciatura de magistério (professor do ensino básico e secundário). Ao longo destes anos e quando eram abordadas as temáticas de Educação Especial, percebia que a Trissomia 21 era descrita apenas como uma doença ou um défice,

“La literatura nos pone peor de lo que somos, y nos aparta (...) Dicen que somos deficientes, que somos retrasados” Costa (2016).

Hoje em dia Pablo tem orgulho de ser um exemplo que, para além de ser professor, é também ator e consultor, agora com 42 anos de idade. Pablo estreou-se no filme “I” onde desempenha o papel de um jovem com Trissomia 21 que, ao entrar na faculdade, se apaixona por uma colega sem Trissomia 21. Esta personagem levou Pablo a ganhar a Concha de Prata de Melhor Ator no Festival Internacional de Cinema de San Sebastián.

Pablo tem a honra e o orgulho de hoje em dia viajar pelo mundo dando palestras e conferências levando até aos vários pontos do globo uma mensagem muito simples: a aprendizagem de todos e a verdadeira inclusão. Pablo pretende mostrar a todas as pessoas que a Trissomia 21 não é uma doença, é sim uma condição que faz com que estes indivíduos sejam diferentes, mas que tudo o que está em seu redor pode favorecer ou não as habilidades futuras das crianças,

“el entorno actúa como un agente que puede favorecer o desfavorecer las habilidades desde temprana edad” Costa (2016).

O exposto neste ponto mostra-nos que, na realidade, nestes casos existe um ritmo mais lento e acentuado na aquisição da linguagem, mas que estas pessoas têm em comum uma boa interação social que lhes facilita a comunicação.



## **1.2 A importância da comunicação para o ser humano**

“Não há nada mais elementar em toda a existência do que a comunicação – ela é a própria essência da vida” (Riper & Emerick, 1997, p. 14).

A comunicação no sentido linguístico é mais um de muitos comportamentos do ser humano apesar de, num sentido mais lato, qualquer um dos comportamentos que temos seja também uma forma de comunicar. Como tal, tanto o comportamento como a comunicação estão interligados pois como tudo o que fazemos, mesmo que nos pareça inócuo e disso não tenhamos consciência, estamos a comunicar algo para o exterior de nós mesmos (Riper & Emerick, 1997, p. 36).

Desde o início da sua existência, o ser humano é envolvido no processo de aquisição de regras comunicativas, tendo apenas uma noção mínima do que consistem as regras de comunicação (Cruz, Lopes, Santos, & Haide, 1995, p. 141).

O ato da comunicação é um processo e não uma entidade, isto é, consiste numa visão simplificada, na transferência de uma mensagem de um emissor para um recetor (Riper & Emerick, 1997). O processo de comunicar é holístico e, para entender na perfeição o que é transmitido, deverá ter-se sempre em conta o que é veiculado e como o é transmitido (Gomes, 2012).

De acordo com Kumin (2008 como citado em Gomes, 2012, p. 21), existem vários modos de comunicação que se enquadram em duas formas gerais: a verbal e a não verbal, podendo ambas ser eficazes, dependendo do contexto em que são utilizadas.

A comunicação verbal é realizada através de conteúdos linguísticos, utilizando a linguagem para iniciar uma conversa, transmitir uma mensagem e ou obter informação ou feedback (Riper & Emerick, 1997). Desta forma, a comunicação verbal pode ser:

- Oral: falar/ouvir e mais recentemente as línguas gestuais (Ladd, 2013);
- Escrita: escrever/ler.

A comunicação não verbal pode ser executada com indicadores não verbais, tais como, postura, gestos, distância, olhar e movimentos. Estes poderão fornecer uma informação tanto ou mais valiosa para interpretar o significado real da comunicação (Riper &

Emerick, 1997). Esta, desempenha diversas e importantes funções no comportamento social da humanidade, uma vez que complementa a informação pela palavra ou contraria-a ou desmente-a, podendo mesmo substituí-la na totalidade (Cruz *et al.*, 1995). Desta forma, a comunicação verbal não pode ocorrer sem a comunicação não-verbal. No entanto, a comunicação não verbal não só acrescenta uma importante informação à comunicação verbal como pode até substituí-la por gestos ou expressões, sem necessitar do recurso à oralidade.

Em algumas situações utilizamos termos como “comunicação”, “linguagem” e “fala” sem termos o devido conhecimento do seu significado. Como tal, deveremos ter presente os três termos e os seus significados distintos (Gomes, 2012).

O processo de comunicar engloba a linguagem em todas as suas modalidades, tais como: falada, gestual, escrita e tátil (Gomes, 2012). Segundo Baptista (2008 como citado em Gomes, 2012, p. 21) a linguagem é

“a faculdade humana de comunicar por meio de sinais. Sinais arbitrários que podem ser sonoros, gestuais, escritos, tácteis”.

Segundo Franco, Reis e Gil (2003), no processo de comunicação poderá utilizar-se, para além da linguagem oral materializada pela fala, outros modos de comunicação deverão ter sido em contas, nomeadamente, a linguagem escrita, o desenho, o gesto codificado, entre outros. Ainda segundo o mesmo autor, a seleção individual do meio de comunicar dependerá efetivamente das necessidades e capacidades do emissor e do recetor, assim como da mensagem que se pretende transmitir.

“Comunicando, a criança desenvolve as suas capacidades e Competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o Meio ambiente. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, Maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente”.

Nunes (2001 como citado em Franco *et al.*, 2003, p. 16)

Por outras palavras, a criança desenvolver-se-á de acordo com a sua capacidade de comunicar pois é a comunicação que envolve a criança com os pares e com a sociedade que a rodeia, fazendo com que ela se sinta, desta forma, parte integrante do ambiente em que está inserida.

A comunicação é assim uma complexa combinação que resulta não só das competências cognitivas, como também, motoras, sensoriais e sociais, encontrando-se por isso relacionada com todas as áreas de desenvolvimento (Franco *et al.*, 2003). Importa ter consciência que a comunicação interfere diretamente com o comportamento pessoal e social de um indivíduo e, como tal, esta deverá ser sempre desenvolvida através de meios verbais ou não verbais, dependendo da especificidade de cada um, para que este se sinta parte da sociedade onde se insere e tenha controlo sobre o seu ambiente. Assim, o ser humano, estando apto a comunicar, poderá fazê-lo de diversas formas, dependendo da linguagem que é capaz de utilizar para a sua evolução pessoal e social.

### **Linguagem**

Todos os seres vivos comunicam, no entanto, somente os seres humanos trocam informações através de um código que designamos como linguagem (Riper & Emerick, 1997).

A linguagem é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de comunicação dos mesmos, representando ideias ou sentimentos que se pretende transmitir através de um código socialmente partilhado, a língua (Franco *et al.*, 2003).

Na verdade, a comunicação surge logo após o nascimento de uma criança. Esta é feita através do choro, sorriso e movimento dos membros como forma de interação com os adultos (Simões, 2015). Com estes indícios inicia-se o processo de aquisição da linguagem (Simões, 2015). Segundo estudos referidos por Elias (1995), a aquisição da linguagem é consequência do ambiente linguístico onde a criança está inserida, tendo um efeito muito importante no desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Como já referido anteriormente, a linguagem é uma área extremamente importante para a evolução do indivíduo, dependendo dela a sua integração e autonomia pessoal e social, bem como a evolução das mesmas (Simões, 2015). Segundo Sim-Sim (2002 como citado por Louro, 2012, p. 44)

“A aquisição da linguagem é provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância”

e, como tal, deverá investir-se para o desenvolvimento da mesma. Este desenvolvimento compreende duas áreas: a linguagem recetiva (capacidade de entender gestos e palavras)

e a linguagem expressiva (capacidade de usar gestos, palavras e símbolos escritos para comunicar) Louro (2012). No entanto, de acordo com a experiência profissional da autora deste estudo, uma criança poderá estar apta à recetividade da informação e estar impossibilitada de emitir uma mensagem no sentido mais convencional podendo, por isso, optar por um meio linguístico alternativo como a utilização de gestos ou símbolos escritos.

Deverá ainda destacar-se que na realização da pesquisa teórica sobre a linguagem, foi possível verificar que diferentes autores realçam a linguagem oral e a linguagem escrita, nomeadamente Franco *et al.* (2003).

A linguagem oral incorpora regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado com um propósito e uma intencionalidade. A aquisição desta forma de linguagem envolve um processo interativo através da manipulação, combinação e integração das formas e regras linguísticas tendo em conta fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos. Já a linguagem escrita passa por um sistema simbólico que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral, sendo assim considerado um segundo sistema simbólico que se subdivide nas categorias da leitura e da escrita. Este sistema não se desenvolve de forma espontânea e universal, necessitando sempre de um recurso formal de ensino para o desenvolvimento desta competência (Franco *et al.*, 2003).

Como é de conhecimento geral, os seres humanos falam há milhares de anos, no entanto, a linguagem na sua essência guarda ainda muitos mistérios, sobretudo quando presente a existência de distúrbios. Estes distúrbios de linguagem afetam, consequentemente, todos os comportamentos que dependem desta, tais como a fala, a compreensão, a leitura, a escrita e a resolução de problemas (Riper & Emerick, 1997).

Sabemos assim que a inclusão social e a evolução de um indivíduo dependem sempre da linguagem, sendo que esta deverá ser alvo de um investimento ativo por parte dos profissionais assim que detetam numa criança dificuldades nesta área. Não importa apenas que a criança seja o recetor de uma informação, mas principalmente que consiga utilizar a linguagem para se expressar, seja através da fala, de gestos ou de símbolos. O importante é que a criança consiga desde sempre comunicar no ambiente que a rodeia e que se sinta compreendida, para que desta forma não sinta vergonha, medo ou revolta por

não ser compreendida, e atinja os objetivos que pretende através das suas comunicações, sentindo-se incluída em pleno no seu meio.

### **Fala**

A fala é um dos modos usados na comunicação, sendo o processo subjacente a esta um ato complexo (Franco *et al.*, 2003). Este meio de comunicação é considerado de excelência, e entendido por muitos como o sistema de comunicação mais eficiente, estando diretamente ligado à produção de um código através de emissão de sons vocais padronizados, próprios de uma linguagem. Heward (2000 como citado em Martinho, 2011, p. 44) É de ressaltar que a fala é a única característica que distingue o homem dos animais pois, se o homem não tivesse falado, em termos evolutivos este ainda habitaria as cavernas (Riper & Emerick, 1997). No entanto, é de referir que apesar da fala ser um meio de excelência como referido, existem outras formas alternativas à linguagem oral (McCormick & Schiefelbusch, 1984 como citado em Zaporoszenko & Alencar, 2008, p. 5). Como analisamos anteriormente, a comunicação pode ser feita de diversas formas, utilizando uma linguagem que melhor se adequa a cada situação para que o indivíduo se sinta parte da sociedade em que se insere e que saiba que é compreendido para satisfazer todos os seus interesses, gostos e desejos. Não poderemos, como é óbvio, deixar de falar de sistemas aumentativos e/ou alternativos de comunicação como meios de comunicação quando a linguagem e a fala estão comprometidas.

### **Comunicação Aumentativa e Alternativa**

Antes de começar a definir Comunicação Aumentativa e Alternativa, deverá partir-se do princípio da educabilidade, isto é, ter-se consciência que não há nenhuma criança nem nenhum adulto que quando recebendo o acesso à educação utilizando as estratégias e as metodologias adequadas ao seu caso, não consiga progredir. Estes evoluirão sempre na sua comunicação, com as expectativas por parte de todos quanto à sua progressão na sua vertente comunicativa (Villa, Carcelén & Martínez, n.d.).

A Comunicação Aumentativa/Alternativa tem-se apresentado como uma importante área de investigação no que respeita à prática clínica e educacional, por favorecer todos os

indivíduos que apresentem impedimentos ou limitações na produção oral da fala (Cesa, Ramos-Souza & Kessler, 2010).

Segundo a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (2010, como citado em Martinho, 2011, p.48),

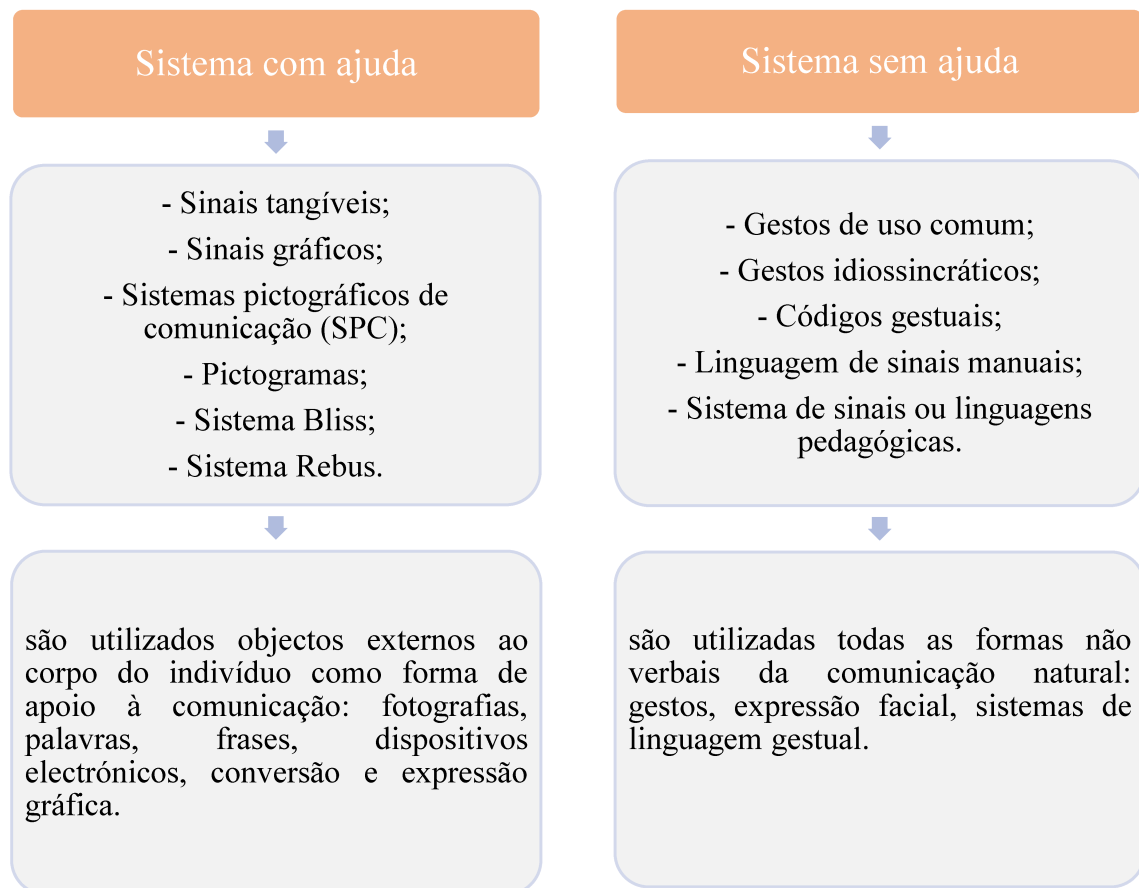
“Existem várias pessoas com graves perturbações comunicativas, que necessitam de auxílios técnicos na área da comunicação, que se designam por Sistemas Alternativos /Aumentativos da Comunicação”.

A American Speech-Language-Hearing Association - ASHA descreve a Comunicação Aumentativa/Alternativa (CAA) como sendo todas as formas de comunicação, excluindo a fala, para expressar pensamentos, necessidades, desejos e ideias (2010 como citado em Nascimento, 2011, p.27). Reparemos que no nosso dia a dia todos nós utilizamos formas de comunicar sem ser através da oralidade quando fazemos gestos, expressões faciais, recorremos a imagens ou até quando escrevemos (Nascimento, 2011). Desta forma, é necessário clarificar o que se entende por Comunicação Aumentativa e Comunicação Alternativa. Comunicação Aumentativa designa uma “comunicação complementar ou de apoio”. A palavra «aumentativa» sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objetivo: “promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar” Tetzchner e Martinsen (2000, p. 22). A Comunicação Aumentativa apoia os indivíduos quando estes possuem alguma forma de comunicar, mas esta não é suficiente para manter os laços comunicativos e estabelecer na totalidade as trocas sociais (Zaporoszenko & Alencar, 2008).

Por sua vez, a Comunicação Alternativa significa “qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contexto de comunicação frente a frente” Tetzchner e Martinsen (2000, p. 22). Os elementos constituintes dos sistemas alternativos de comunicação são definidos como signos gestuais, gráficos e tangíveis, sendo que:

- Signos gestuais incluem a língua gestual dos surdos e outros signos realizados com as mãos;
- Signos gráficos englobam todos os signos produzidos graficamente, tais como, Bliss, SPC, PIC, entre outros;
- Signos tangíveis são criados, geralmente, em madeira ou plástico. Estes são frequentemente destinados a cegos ou a pessoas com deficiência visual podendo também serem designados por “signos táteis” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 22).

Os Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa poderão ainda ser divididos em dois grupos: comunicação com ajuda e comunicação sem ajuda. De seguida apresentamos uma tabela simplificativa destes dois grupos.



*Figura 2 - Tipos de Sistemas de CAA*

*Fonte: Nascimento (2011)*

Depreende-se por esta imagem que, para se seleccionar um sistema de comunicação aumentativo e/ou alternativo para uma criança ou adulto, deverá ter-se em conta a situação individual de cada um. Só assim o sistema de comunicação poderá contribuir para uma melhor qualidade de vida da pessoa em questão, fazendo com que esta se torne mais autónoma e mais apta à resolução de problemas no seu quotidiano, tal como refere Ferreira e Azevedo (1999 como citado em Martinho, 2011, p.48),

“Proporcionar à criança um SISTEMA para representar o que ela observa/vivencia/percebe, permitindo ao adulto perceber as suas representações internas é o ponto de partida para desenvolver processos de ensino que seriam impossíveis sem este fundamento”.

Dito de outra forma, a seleção de um sistema de comunicação deverá ter sempre como objetivo não só a criança, mas também o meio que a rodeia, para que os processos de ensino e aprendizagem sejam realizados com qualidade.

Importa referir que para os indivíduos com necessidade de uma Comunicação Aumentativa/Alternativa esta pode dividir-se em três grupos principais (Zaporoszenko & Alencar, 2008):

1. Como um Linguagem expressiva;
2. Como Linguagem de apoio;
3. Como uma Linguagem alternativa.

Do primeiro grupo constam crianças ou adultos que detêm uma boa compreensão da linguagem oral, mas apresentam dificuldades na expressão através da fala. Como tal, aquando da intervenção com elementos deste grupo, deverá ter-se como objetivo não os compreender, mas igualmente a sua forma alternativa de se expressarem tendo em conta o meio que os rodeia (Tetzchner & Martinsen, 2000).

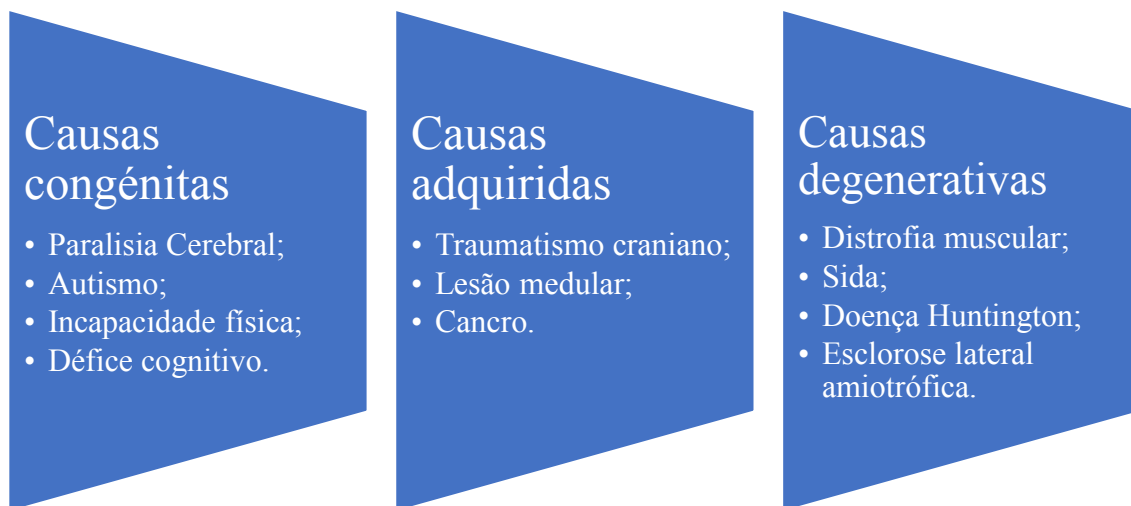
No que diz respeito ao segundo grupo este engloba indivíduos que possuem atraso no desenvolvimento da fala (Zaporoszenko & Alencar, 2008). Este subdivide-se em dois grupos sendo que, no primeiro, é utilizada a comunicação aumentativa como “trampolim” para o desenvolvimento e promoção do uso e compreensão da fala. O segundo subgrupo inclui crianças e adultos que, apesar de terem aprendido a falar, têm dificuldades expressar-se, sendo muitas vezes a sua fala impercetível aos outros (Tetzchner & Martinsen, 2000).

O grupo com necessidade de uma linguagem alternativa abrange pessoas que irão utilizar a comunicação alternativa o resto das suas vidas, não só para se expressarem como também para compreenderem os que as rodeiam. Neste grupo, a comunicação aumentativa/alternativa será vista e trabalhada como se fosse a língua materna da pessoa em questão sendo por isso necessário, por parte dos intervenientes, criar condições o mais precocemente possível bem como um ambiente comunicativo alternativo funcional (Tetzchner & Martinsen, 2000).

De forma geral, podemos afirmar que a maior diferença entre os três grupos apresentados está relacionada essencialmente com a compreensão e a capacidade de adquirir e utilizar a linguagem no seu futuro. É de ter em conta também que em todos estes grupos estão



inseridas pessoas que necessitam de uma Comunicação Aumentativa e/ou Alternativa, mas com causas bastante díspares umas das outras. De acordo com American Speech-Language-Hearing Association (2010), estas dividem-se em três grupos apresentados seguidamente na figura 3.



*Figura 3 - Causas de perturbações de linguagem*

*Fonte: Nascimento (2011)*

Desta forma, importa referir que aquando da avaliação pela equipa de intervenção para seleccionar o melhor método de comunicação para um indivíduo, deverá ter-se em conta não só o presente diagnóstico, mas também o passado da pessoa e as causas que a levaram a necessitar de uma alternativa à sua comunicação de base. É de esperar também que seja pensado o futuro desta mesma pessoa, e que se averigue se o processo seleccionado é o mais indicado para que, no futuro, ela se sinta devidamente incluída na sociedade e proceda com autonomia.

### **A Língua Gestual como Comunicação Aumentativa e Alternativa**

As línguas gestuais são maioritariamente utilizadas pelas comunidades Surdas do mundo, visto que os membros destas não podem aceder plenamente à língua oral do seu país devido à sua surdez. No entanto, também os gestos das línguas gestuais têm vindo a ser contemplados no ensino de pessoas com problemas cognitivos diversos (Villa, Carcelén & Martinez, n.d).

Assim sendo, as línguas gestuais são uma das formas de comunicação aumentativa e alternativa a considerar para ultrapassar a lacuna da comunicação oral. Os gestos poderão passar por movimentos simples como um piscar de olhos ou batidas de pé codificadas, como também, por um sistema complexo de sinais manuais tal como a American Sign Language (Riper & Emerick, 1997) ou no caso de Portugal, a Língua Gestual Portuguesa. A introdução da língua gestual ocorre por norma, no caso das crianças surdas, no processo de desenvolvimento da comunicação expressiva no espaço do ensino formal. É aqui que acontece o primeiro contacto com a modalidade gestual, e não em casos em que a criança já esteja a viver num meio familiar ou extraescolar em que se utilizem os “signos gestuais” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 71).

A língua gestual tem vindo a ser cada vez mais valorizada como método de Comunicação Aumentativa/Alternativa, principalmente em crianças com Trissomia 21 (Tetzchner & Martinsen, 2000). De facto, tem-se assistido ao longo dos anos a um crescente número de estudos que se focam na utilização da língua gestual como Comunicação Aumentativa/Alternativa, visto que é um meio de comunicar que, pelo facto de não ser produzido através do aparelho fonador oral, facilita o desenvolvimento da interação naqueles que estão inibidos de comunicar através da oralidade, potenciando consequentemente o desenvolvimento da sua comunicação. Como neste estudo vamos debruçar-nos sobre a comunicação da pessoa com Trissomia 21 e, mais especificamente, sobre a utilização da língua gestual como meio de comunicação, é importante categorizar em pormenor esta temática.

### **1.3 A comunicação da pessoa com Trissomia 21**

Através da revisão de literatura, constatamos que para além das características físicas, são também detetadas nas crianças com Trissomia 21 algumas dificuldades no seu comportamento, desenvolvimento e aprendizagem (Torres, 2012). No que respeita à aprendizagem e suas dificuldades, podemos incluir certamente a dificuldade ao nível da linguagem. Como já foi frisado anteriormente, a linguagem é uma das áreas mais importantes, cuja competência qualquer criança deve desenvolver para se relacionar com todos os que a rodeiam, e para se integrar de forma positiva na sociedade que a acolhe, pois é através da linguagem que são transmitidos sentimentos, desejos e pensamentos

(Martinho, 2011). Em crianças com síndrome Trissomia 21 é natural evidenciarem-se dificuldades ao nível da linguagem e da fala, podendo estas apresentar “anormalidades” de maior ou menor grau (Riper & Emerick, 1997, p. 359). Aos três anos de idade, uma criança com esta síndrome apresenta uma linguagem recetiva (entender o que é dito) muito mais forte quando comparada com a sua linguagem expressiva (fala), o que nos indica que nestes casos a capacidade recetiva poderá ser menos limitada do que a capacidade expressiva (Cunningham, 2008). Como todas as crianças, as crianças com Trissomia 21, desde o seu nascimento, vão-se adaptando ao mundo que as rodeia reagindo sempre a estímulos, o que as leva a enriquecer as suas competências e a evoluir ao nível das representações simbólicas (Simões, 2015).

Segundo Kumin (2008 como citado em Gomes, 2012, p.25), não há um perfil único de T21 no que respeita as competências comunicativas, existindo uma vasta variação no desenvolvimento da linguagem e da fala. Este desenvolvimento segue exatamente as mesmas etapas de evolução comparativamente com uma criança detentora de um desenvolvimento normal. No entanto, pelo facto de as conexões cerebrais para o processo de desenvolvimento da linguagem não serem tão rápidas, o ritmo da sua aprendizagem é mais moroso (Torres, 2012). Tendo como base algumas estimativas recentes, é sugerido por Cunningham (2008) que em média uma criança com T21 com doze anos pode ter um vocabulário de aproximadamente 2.000 palavras ao passo que uma criança típica com idades compreendidas entre quatro a cinco anos tem como adquiridas cerca de 4.000 palavras. A responsabilidade deste desenvolvimento tardio do desenvolvimento tem sido atribuída também a características físicas ou ambientais. Os fatores que dificultam o desenvolvimento da linguagem podem ser:

- Problemas na discriminação auditiva;
- Doenças respiratórias;
- Hipotonia dos músculos oro-faciais;
- Alteração do alinhamento dos dentes;
- Palato ogival tendencialmente com fenda;
- Língua anormalmente maior ou cavidade oral pequena;
- Problemática de maturação na mastigação, sucção e deglutição;
- Fraca expectativa relativamente ao desenvolvimento da criança;

- Dificuldade e pouca disponibilidade do adulto em ouvir a criança e esforçar-se para compreendê-la e adaptar o seu discurso ao nível de compreensão da criança, devendo sintetizar a estrutura sintática do seu discurso;
- Atraso geral no desenvolvimento motor, cognitivo e emocional;
- Escassas atividades sociais que levem a criança a utilizar a linguagem significativamente.

Andrade (2002 como citado em Martinho, 2011, pp.20-21)

Como o primeiro contacto do bebé com T21 é com a sua família, esta deverá estar sensibilizada e atenta para a importância da estimulação ambiental pois, quanto mais precocemente existir uma intervenção adequada, criando um ambiente propício ao desenvolvimento da linguagem, mais progressos terá esta criança no seu futuro linguístico (Martinho, 2011). Este cuidado e esta intervenção precoce não poderão, no entanto, desrespeitar o ritmo da criança, cedendo-lhe o tempo necessário para que a assimile e reaja positivamente aos estímulos advindos do seu meio ambiente (Torres, 2012). Segundo Condeço, Cotrim e Macedo (2005 como citado em Louro, 2012, p. 45), apesar da variedade de diferenças já afirmada anteriormente, e o tardio desenvolvimento do vocabulário, este aumenta lentamente sendo difícil para as crianças com T21 dominarem as regras da fala e produzirem frases gramaticalmente corretas. Ainda segundo os mesmos autores, esta dificuldade terá como consequência o atraso do desenvolvimento cognitivo, uma vez que a criança terá dificuldade em utilizar a sua linguagem adquirida para pensar, raciocinar e recordar. Há que ter em conta também a afetação da memória a curto prazo, sendo difícil para a criança seguir instruções faladas, principalmente as que englobam tarefas consecutivas. Perante tal dificuldade, é natural que crianças com síndrome T21 necessitem frequentemente de um apoio na sua linguagem ou em algumas situações de uma linguagem alternativa à oralidade (Tetzchner & Martinsen, 2000). Ainda segundo o mesmo autor, a forma mais comum da comunicação alternativa para as crianças com Trissomia 21 é um sistema de “signos gestuais” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 80). Seguindo o mesmo raciocínio deverá ser respeitada a forma de comunicação eleita por estas crianças, quer seja por gestos ou mímica, visto que os gestos podem constituir uma das estratégias para estimular a linguagem nestas crianças. Com eles, os progenitores poderão conseguir interagir de forma evolutiva através de atividades que os integrem, tais como brincadeiras, músicas e sons (Sampedro, Blasco, & Hernández, 1977 como citado em Torres, 2012, p.61). Aquando da intervenção com estas crianças o principal objetivo

é que, através da comunicação aumentativa, seja acelerada a aquisição da fala e consequentemente haja uma melhor qualidade de interação durante o período que antecede a fala. No entanto, esta abordagem também se verifica uma viável alternativa para aquelas crianças que não desenvolvem ou desenvolvem de forma escassa a fala uma vez que, em algumas situações, a articulação da oralidade na sua comunicação é de difícil percepção (Tetzchner & Martinsen, 2000). É de ressaltar que apesar das dificuldades comunicacionais já mencionadas, a grande parte destas crianças detém uma boa capacidade de comunicar através das suas aptidões não verbais, seja pelo contacto visual e/ou pelo sorriso, o que as leva a serem socialmente ativas (Louro, 2012).

Segundo Troncoso e Cerro (2004 como citado em Louro, 2012, p.46):

“É frequente que os alunos com síndrome de Down bem estimulados e com uma boa evolução, se integrem no jardim-de-infância com um nível base semelhante ao dos seus companheiros e, inclusive, podendo superá-los em algumas áreas, embora noutras estejam a um nível inferior, como na linguagem expressiva”.

Em suma, as crianças com Trissomia 21 podem desenvolver os seus vínculos de comunicação como os de outras crianças com a ressalva de nem todos serem realizados através da oralidade. Os educadores e a família das crianças que necessitam de um meio de comunicação aumentativa e alternativa não deverão considerar que a sua criança é inferior às outras, mas sim, ver a comunicação aumentativa e alternativa com mais uma ferramenta para atingir os progressos desejados e, desta forma, conseguir atingir tanto o patamar da emissão de mensagens como o da receção.

### **Comunicação Total e Trissomia 21**

Segundo Powell e Clibbens (1994) a Comunicação Total define-se como

“that all modes of communication be made available to the person with communication difficulties as appropriate. Key-word signing is the simultaneous use of speech and manual signs from the Makaton Vocabulary and British Sign Language for the Deaf”

De acordo com esta definição, a equipa que intervém com uma criança com dificuldades severas de comunicação deverá ter em consideração que todas as formas de comunicação com essa criança são válidas. Os símbolos a utilizar na mensagem podem ser diversos – fala, gestos, imagens – desde que a criança saiba o seu significado. O importante é que a criança tenha a oportunidade de colmatar as suas dificuldades comunicativas, independentemente de a comunicação ser através da fala oral ou dos gestos.

Gibbs, Springer, Cooley e Aloisio realizaram em 1990 um estudo cujo objetivo foi identificar e avaliar a eficácia da utilização da Comunicação Total (Total Communication) em crianças com T21. Neste estudo encara-se a Comunicação Total como a utilização em simultâneo da língua gestual e da fala para favorecer a comunicação, enquanto as competências orais verbais e articulatórias ainda estão em desenvolvimento. O autor concluiu que a utilização da Comunicação Total aumentou consideravelmente a compreensão de apenas duas crianças com T21, das seis que participaram no estudo (Gomes, 2012). No entanto, Kumin (2008 como citado em Gomes, 2012, p. 26), relata que a utilização da Comunicação Total é de destacar, visto que possibilita às crianças vários modelos de fala mesmo quando estas não são capazes de oralizar. Para o mesmo autor é importante incentivar sempre as crianças com Trissomia 21 a desenvolverem e a utilizarem uma linguagem para comunicar. Para o autor, ao longo da aprendizagem, estas crianças poderão utilizar gestos e imagens para estabelecer uma relação comunicativa com quem interagem, e para aqueles que são responsáveis pelas suas aprendizagens perceberem que entende os conceitos linguísticos trabalhados.

Nas últimas décadas, tanto a literatura como referências à prática sugerem que a língua gestual deixou de ser usada apenas por surdos e passou a ser vista também como um meio aumentativo/alternativo para pessoas que têm alguma deficiência na comunicação padrão (Weisel, Dromi, & Dor, 1990, como citado em Foreman & Crews, 1998, p. 18).

As crianças com Trissomia 21, de acordo com Baptista, deverão conhecer pelo menos um código de comunicação, não apenas para compreender aqueles que as rodeiam, mas sobretudo para terem a oportunidade de comunicar, interagir e relacionar-se com os outros (2008 como citado em Gomes, 2012, p. 26). Ainda segundo a mesma fonte, o facto de a criança conhecer e utilizar um ou mais códigos de comunicação irá contribuir para que esta tenha uma maior qualidade de vida. Por conseguinte, para ensinar positivamente as crianças com Trissomia 21 é necessária a cooperação entre todos aqueles que rodeiam a criança em questão. São estes: a família, professores, terapeutas, amigos e até pessoas que pertencem à comunidade e que se encontram mais próximas da criança. Juntos, deverão encontrar as estratégias mais adequadas de forma a que a criança consiga alcançar o máximo de sucesso possível (Gomes, 2012) e, desta forma, evitar o exemplo indicado por Kumin (2008), que relata que, numa sessão com o seu terapeuta da fala, uma criança de seu nome Ian, com Trissomia 21, não realizou a atividade proposta pelo terapeuta de forma positiva. A atividade consistia em sequenciar imagens da confeção de uma sandes

de atum. A terapeuta da fala, indignada com tal situação, comunicou aos pais de Ian o acontecimento. A mãe desta criança respondeu simplesmente que o seu filho nunca tinha comido uma sandes de atum e, como tal, não estava familiarizado com a confeção da mesma. Aconselhou ainda que a terapeuta da fala poderia ter trabalhado o mesmo tema, mas relacionando-o com outro tipo de alimentos que o Ian conhecesse. Obviamente, se tivesse havido uma prévia preparação com a participação de todos os intervenientes, esta situação não teria acontecido e ter-se-ia evitado o constrangimento do próprio Ian,

“Clearly, if the SLP had sent a brief note home before the session, it would have resulted in a more useful and successful activity for Ian”. Kumin (2008)

De facto, é de ressaltar que é realmente necessário o diálogo e a planificação partilhada entre todos os intervenientes e a equipa multidisciplinar pois, na educação de crianças com T21 não existe um perfil único no que respeita às competências comunicativas, o que poderá dificultar o processo de intervenção, uma vez que cada caso é um caso e deverão ser sempre identificadas previamente as barreiras para cada criança no que respeita à fala e ao seu desenvolvimento linguístico (Gomes, 2012). Para que as práticas do desenvolvimento da Comunicação Total sejam um sucesso interventivo deverá existir sempre reforço no ambiente linguístico em que a criança se move, tais como objetos na sala de aula, fotografias e ou imagens. Desta forma, os significados ficarão muito mais clarificados pois estarão visualmente associados com os seus significantes. Reforça-se o facto de que a associação significante/significado se trata apenas de um reforço, sendo sempre necessário não descurar a existência do sistema e da estrutura do código de comunicação seja esta falada, gestualizada ou outra (Gomes, 2012). É de acrescentar ainda que a Comunicação Total não valoriza apenas o código de comunicação, mas sim a comunicação e a interação. O objetivo da Comunicação Total é não restringir a aprendizagem apenas a um sistema de comunicação e dar a oportunidade tanto à criança como à sua família de comunicarem compartilhando valores e significados (Fonseca, 2016). É extremamente importante que todos os educadores da criança que necessita de uma comunicação aumentativa e alternativa tenham uma “*open mind*”, e que não forcem a criança a seguir o modelo padrão da sociedade, ou seja, oralizar. Todos, sem exceção, deverão respeitar a criança com as suas faculdades e dificuldades, assim como as ferramentas que venha a utilizar para se sentir parte integrante da sociedade mesmo se, para isso, ela se distinga dos modelos diferenciativos do que o ser humano teima em designar por “normal”. Uma criança ou adulto que têm como meio de comunicação outro

método sem ser a oralidade poderão atingir os mesmos patamares de evolução que todos os outros desde que, sejam estimulados e incentivados a seguir os seus percursos nas diversas áreas. A utilização da língua gestual, por exemplo, como meio de comunicação não é menos complexa do que a língua oral, apenas é um método diferente do qual alguns poderão usufruir. A sua utilização não deverá implicar que os outros percecionem a pessoa como inferior, por não ter a capacidade de oralizar, pois ela tem a capacidade cognitiva de comunicar, que se manifesta na utilização da modalidade gestual.

### **A importância da comunicação gestual na Trissomia 21**

O facto do tónus muscular da criança com síndrome Trissomia 21 dificultar a mobilidade da língua e consequentemente a produção de discurso oral, torna a articulação oral desta bastante difícil de ser entendida pelos seus pares e, como tal, surgem os principais problemas de comunicação (Ryan, 2009). Desta forma, é necessário dar ferramentas comunicativas que não dependam exclusivamente da articulação oral à criança para que esta evolua na comunicação (Riper & Emerick, 1997).

É de notar que a aquisição da língua gestual não é só benéfica para a criança. Esta também é bastante importante para os interlocutores com quem ela lida, uma vez que a criança, ao utilizar os gestos simultaneamente com a oralidade, torna mais fácil aos interlocutores a compreensão do que está a transmitir e, consequentemente, habilita-os da capacidade responder adequadamente ao que ela diz, anulando a inibição de ambas as partes em comunicar, por serem mutuamente incompreendidas (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Com a adoção da língua gestual, o relacionamento entre a criança e os seus interlocutores adultos ou pares da mesma faixa etária evolui positivamente pois, através do uso dos gestos, os interlocutores poderão comentar o que a criança está a fazer, contar-lhe histórias tal como acontece normalmente com outras crianças, contribuindo para que esta adquira informalmente mais vocabulário, estabeleça diálogos sobre acontecimentos diversos, adquira regras sociais e culturais, alicerces importantes para o desenvolvimento da linguagem de qualquer criança (Nelson, 1996 como citado em Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 78).

A nível social, a aquisição da língua gestual é também uma mais valia para que a criança consiga aumentar o controlo sobre o meio em que se insere. Uma vez que a criança



melhora a sua capacidade se fazer entender perante os outros, vai criando uma participação cada vez mais ativa na sociedade, interagindo frequentemente de forma satisfatória (Tetzchner & Martinsen, 2000). Ainda segundo a mesma fonte, as crianças com Trissomia 21 aquando da aquisição da língua gestual e sua utilização como meio comunicativo, tornam-se menos envergonhadas e tímidas contribuindo para uma melhor integração das mesmas a nível social, com adultos e pares fora do seu ambiente estritamente familiar. A realidade é que as crianças com T21, devido às suas dificuldades comunicativas orais, fazem uso da sua capacidade criativa a nível comunicacional, passando a utilizar gestos e expressões faciais para se exprimirem. Desta forma, o facto de serem crianças que comunicam naturalmente através das mãos e das expressões faciais, torna-as candidatas ideais para se tornarem comunicadores em língua gestual (Simpson, 2009).

### **Ensino da Língua Gestual**

Segundo Ryan (2009), estudos recentes nesta área perspetivam um novo caminho para colmatar a dificuldade em comunicar. É afirmado que as crianças com Trissomia 21

“have difficulty learning with their ears, they can do much better learning with their eyes” (Ryan, 2009, p.224).

Por outras palavras, os estudos referidos propõem que o ensino destas crianças, por meio não só dos profissionais mas também da família, se focalize metodologicamente no campo visual da criança e assim, ao invés de motivar uma intervenção que procura melhorar a sua dificuldade em oralizar, orientar esforços para compensar as lacunas comunicativas da criança, ensinando a língua gestual como Comunicação Aumentativa e Alternativa, para que esta adquira a confiança necessária para interagir com aqueles que a rodeiam (Ryan, 2009).

Muitos têm sido os investigadores interessados e os estudos realizados em conhecer o método de ensino da língua gestual a crianças com Trissomia 21. No entanto, Tetzchner e Martinsen (2000), após a sua recolha focada em diferentes estudos, afirmam que, apesar de existirem variadíssimas formas de treino e em locais diferentes para a utilização de gestos, se deverá dar prioridade primeiramente ao ensino de expressão comunicativa e posteriormente ao ensino da compreensão. Esta opção é justificada pelo facto de que, vindo uma criança de uma fase em que a sua oralidade não é perceptível, e tendo esta acumulado episódios de constrangimentos perante outros, é necessário proporcionar-lhe

as ferramentas necessárias para contrariar a situação anteriormente vivida e, através da Comunicação Aumentativa e Alternativa, voltar a ter a oportunidade de interagir com o meio em que se insere, construindo a sua autoconfiança em comunicar com os pares. No entanto, e segundo o mesmo autor, não se deverá descurar a compreensão, havendo até vantagens no ensino da expressão e compreensão em simultâneo após a aquisição dos primeiros gestos expressivos. Também Cohen, Nadel e Madnick defendem que a primeira intervenção neste âmbito

“can help the child develop sensory input skills, associative skills, and oral motor output skills that will form the basis for speech and the cognitive and experiential learning skills that will form the basis for language”

(Cohen, Nadel, & Madnick ,2002, p. 405),

isto é, o desenvolvimento em simultâneo da expressão e da compreensão irá contribuir para a evolução geral da linguagem da criança.

Desta forma, também a seleção dos primeiros gestos é uma questão crucial no desenvolvimento contínuo da comunicação. A escolha de gestos deverá ter em atenção a utilidade que a criança lhes vai dar, tendo em conta as necessidades, interesses e os desejos da mesma (Tetzchner & Martinsen, 2000). Assim, a motivação e a atenção da criança que está a adquirir pela primeira vez uma nova forma de comunicar aumentará, e a sua atenção será dirigida para o que está a ser ensinado, o que facilitará todo este processo, pois é verificado que, em alguns casos em que existe uma perturbação grave da linguagem e de comunicação, a atenção e o interesse não estão presentes de início (Tetzchner & Martinsen, 2000). Segundo o mesmo autor, os primeiros gestos deverão estar diretamente relacionados com situações de posse, tais como, “meu/minha”, “teu/tua”, sentimentos, desejos, pensamentos e expressões relacionadas com objetos e atividades concretas. É também fator prioritário criar nomes gestuais. O nome gestual é uma nomenclatura gestual individual, composta por um gesto ou gestos combinados que se referem a uma característica visual ou psicológica preponderante na pessoa. Trata-se de uma realidade intrínseca aos membros das comunidades Surdas e à comunicação em qualquer língua gestual, que identifica as pessoas como gestuantes ou próximas de uma pessoa gestuante. Substitui a utilização da datilologia (soletrar o nome da pessoa de cada vez que se fala dela) e constitui um símbolo identitário (Lane, 1997). Atribuir um nome gestual à criança com T21 e a pessoas mais próximas desta, ou por quem a criança manifesta preferência de contacto, facilita o diálogo sobre essas pessoas, ou o questionar

a presença ou ausência delas. É de acautelar, no entanto, que todos aqueles que ensinam a língua gestual como Comunicação Aumentativa e Alternativa e todos aqueles que adotam para uma melhor evolução da criança, deverão executar os gestos sempre que possível acompanhados pela palavra oralizada. Esta abordagem fará com que a criança aprenda a reagir não só ao gesto como também à palavra, a adquiri-la e utilizá-la caso tenha a capacidade para o fazer (Tetzchner & Martinsen, 2000). Muitas vezes, os familiares da criança que está proposta a aquisição da língua gestual para comunicar ficam reticentes quanto a este tipo de intervenção, pois têm a ideia errónea de que as suas crianças nunca serão compreendidas e serão, conseqüentemente, excluídas. No entanto, importa aludir ao facto da língua gestual ser uma língua completa, e tranquilizar a família salientando que o facto de se ensinar língua gestual, não significa que a oralidade seja colocada de parte. A língua gestual irá ser um meio de comunicação complementando as palavras ou frases que a criança for capaz de oralizar. Para além disso, cada vez mais a nossa sociedade está sensibilizada para esta língua pois ela é cada vez mais divulgada como completa forma de expressão pelos profissionais e pelos gestuantes que a utilizam. Os familiares da criança deverão ver esta forma de comunicar como um veículo para o progresso da criança, para que esta se sinta mais próxima dos seus familiares e dos que a rodeiam, e para que o meio de comunicação seja mais um meio contributivo para a qualidade de vida do indivíduo.

#### **1.4 Qualidade de vida da pessoa com Trissomia 21**

O termo qualidade de vida é um termo difícil de conceituar, sendo que ainda hoje não se chegou a um consenso (Kluthcovsky & Takayanagui, 2007). Ainda segundo os mesmos autores, atualmente a qualidade de vida é sinónimo de satisfação, qualidade dos relacionamentos, realização pessoal, possibilidades de acesso a eventos culturais, oportunidades de lazer, entre outros, como a felicidade, a solidariedade e a liberdade.

De acordo com Brown (1997 como citado em A.C. Marques, 2000, p. 22), o termo qualidade de vida tem evoluído não só dentro dos campos da ciência, como também nos domínios políticos e sociais. Desta forma, a qualidade de vida passou a representar o bem-estar humano quanto ao seu modo de vida, condições e satisfação acerca da mesma (Setién, 1993 como citado em A.C. Marques, 2000, p. 22).

De acordo com esta última definição, o conceito de qualidade de vida das pessoas com Trissomia 21 passa pelo seu nível de não dependência, uma vez que engloba a promoção da responsabilidade pessoal e o investimento da pessoa em si rumo ao seu sucesso como cidadão, independentemente da sua problemática (A.C. Marques, 2000).

No entanto, apesar de todo o progresso da sociedade na forma como se tem visto/vê a pessoa com deficiência, ainda existem pessoas que se regem por conceitos equivocados acerca das pessoas com deficiência, pensando muitas vezes que estas não adquirem capacidade suficiente para viver de forma autónoma. Muitos possuem uma expectativa de vida baixa em relação a elas, considerando que estas não conseguem integrar-se na sociedade (Marques & Nahas, 2003 como citado em Melo & César, 2015, pp.117-118).

Na verdade, cada caso é um caso e também as pessoas com T21 são muito diferentes entre si, não havendo um perfil predominante ou comum entre os diversos indivíduos, no que respeita as diversas áreas.

### **Aspetos Socio-Afetivos**

É necessário conhecer cada situação individual e respeitar a pessoa na sua essência, conhecendo-a e mantendo em mente que, embora existam alguns traços em comum na realidade da T21, outros existem que a distinguem e a tornam única.

Ao nível do desenvolvimento, as crianças com Trissomia 21 têm uma evolução semelhante ao das crianças sem esta síndrome, alcançando as mesmas etapas e os grandes marcos são atingidos, apesar de a um ritmo mais lento (Gonçalves, 2006). Presentemente, observa-se que as crianças com T21, quando bem integradas nas suas famílias, atingem um patamar de desenvolvimento mais avançado, sendo mais extrovertidas e detendo habilidades sociais amplas (Cunningham, 2008). Também é de salientar que, segundo a mesma fonte, instituições como escolas comunitárias ou residências, são por norma repletas de profissionais educacionais e sociais que incentivam as crianças a desenvolverem a sua personalidade e o seu grau máximo de autonomia.

O desenvolvimento pessoal e social, assim como o desenvolvimento cognitivo, percetivo, motor e da linguagem, devem ser precocemente trabalhados, com alguma insistência, para que não se instalem hábitos desajustados que perdurarão pela vida fora.

De acordo com Sampedro *et al.* (1997 como citado em H.A.C. Marques, 2013, p.9), o desenvolvimento afetivo-social não deverá ser descurado em relação a outras áreas, visto que são as relações interpessoais que contribuem em muito para o desenvolvimento do indivíduo em questão e consequentemente para a sua adaptação social. Sem interação e sem os laços entre pares, a criança irá sentir-se sempre um ser diferente, incompreendido e revoltado. Como tal, para além de todas as áreas cognitivas e de linguagem, também as áreas socio-afetivas não deverão ser deixadas para segundo plano. As crianças com T21, como poderemos observar de seguida, são indivíduos que demonstram vontade de interagir com o meio utilizando meios de comunicar facilitadores para atingir os objetivos pretendidos. Assim, cabe aos adultos proporcionar as condições ideais para que estes desenvolvam as suas relações de forma positiva e criem os seus laços como qualquer outro ser humano. Um caso exemplar de que as pessoas com Trissomia 21 podem e têm direito a ter relações de amizade e amorosas é o caso de Júlia e Gustavo. Ambos vivem no Brasil e conheceram-se numa escola em 2007. Gustavo já namorava com outra rapariga, mas rapidamente percebeu que Júlia era a pessoa que queria ter ao seu lado (Melo & Ribeiro, 2015):

“Eu namorava Vanessa na escola. Só que ela queria ir para o cinema toda hora comigo e eu não gostava. Aí veio a Júlia. Ela é muito legal, é minha companheira, me ajuda. Aí eu terminei com Vanessa e fiquei com a Júlia”,

lembra sorrindo. A relação foi sempre bem aceite por ambas as famílias e quanto mais tempo os dois passavam juntos mais próximos ficavam, até ao momento em que Gustavo decidiu pedir Júlia em casamento. Casaram e hoje em dia, Júlia com 29 anos e Gustavo com 37 anos moram juntos, alternando uma semana em casa dos pais de Júlia e outra na residência da família de Gustavo. O pai de Júlia afirma

“Quando há desentendimento entre eles, não dura menos que dois minutos. Não há aquela coisa de guardar rancor, de querer discutir a relação" (Melo & Ribeiro, 2015).

Ambas as famílias continuam a ser exigentes na evolução do casal e desta forma ambos se sentem mais inseridos na sociedade. O pai de Júlia afirma que o facto do casal ter Trissomia 21 não os impede de fazer qualquer tipo de atividade. Gustavo trabalha numa loja, é professor de capoeira, faz natação e musculação. “Infantilizá-los é uma das piores coisas” afirma o progenitor. De facto, as pessoas em geral têm, por norma, uma forte tendência para tratar as pessoas com T21 como se fossem eternas crianças. Esta atitude deverá ser contrariada visto que, como se verifica no exemplo acima descrito, pessoas com T21 detêm uma carga

hormonal como todos os demais e como tal, vão querer desenvolver as suas relações interpessoais (Melo & Ribeiro, 2015).

Todos nós somos animais sociais. Nos humanos, são utilizadas habilidades sociais, tais como, a fala, língua gestual ou a comunicação não-verbal, como a linguagem corporal e as expressões faciais (Cunningham, 2008).

No que respeita a pessoas com Trissomia 21 é possível identificar três principais padrões de comportamento social. Segundo estudos descritos por Cunningham (2008) a maioria dos casos enquadra-se num comportamento agradável, extrovertido, ativo, afetuoso e social a qual é designado como “personalidade da síndrome de Down”. Um segundo padrão engloba comportamentos menos propensos à socialização, fechados e algo indiferentes. O terceiro grupo é descrito como agressivo, bulhoso e, por vezes, difícil de controlar. Seguindo o primeiro perfil, aquele que verificamos em muitas crianças com Trissomia 21, estas são bastante sociáveis, preferindo ao longo das suas aprendizagens situações sociais a objetos, o que permanece ao longo das suas vidas (Cunningham, 2008). O mesmo autor relata que estudos realizados com crianças com entre 2 a 5 anos, com Trissomia 21, mostram que estas evitam oportunidades de aprendizagem e tarefas consideradas difíceis para elas, procurando substituí-las por interações sociais com outras pessoas e procurando ajuda para resolver os seus problemas momentâneos. Desta forma, aquando da intervenção com estas crianças, nem sempre é fácil obter a sua atenção e concentração, visto que preferem mais estímulos sociais do que provenientes de objetos, pois são as pessoas que vão compensar as suas lacunas e problemas, pois os seres humanos tomam a iniciativa da ação (Cunningham, 2008). Esta falta de concentração poderá ser vista como um obstáculo ao seu desenvolvimento, assim como a apatia e a fadiga constantes, unindo-se à teimosia, o que poderá prejudicar a intervenção educativa na área do desenvolvimento social e afetivo (H.A.C. Marques, 2013). A teimosia é uma característica comportamental relatada com bastante frequência desde que Langdon Down identificou esta síndrome, tendo sido identificado em diversos estudos que 70 a 80% das crianças e adultos com Trissomia 21 são descritos como teimosos pelos seus cuidadores (Cunningham, 2008). No entanto, os comportamentos menos positivos poderão ser contrariados ou moldados precocemente, tanto no meio familiar como no ambiente social e escolar (H.A.C. Marques, 2013). É nas primeiras interações entre a mãe e o bebé que este adquire os primeiros sinais sociais, tais como, o choro que transmite fome, dor ou necessidade de atenção, e o sorriso que transparece o positivismo do

contacto físico, sendo assim criadas as primeiras interações sociais (Cunningham, 2008). Consequentemente, o ambiente familiar é, por inerência, “o berço de toda a estrutura afetiva, devendo apresentar-se sem ansiedades, sem rejeições, sem superproteções e com um envolvimento ativo dos pais na educação do seu filho” (H.A.C. Marques, 2013, p. 8).

Como já referido anteriormente, as interações estabelecidas no seio familiar são as que irão ter implicações mais significativas no desenvolvimento da criança, mas não se deverão descurar outros sistemas sociais, tais como a escola, o local de trabalho dos pais, ou a relação com os pares, pois todos eles contribuirão para o desenvolvimento da criança com Trissomia 21 (Dessen & Silva, 2002, como citado em Gonçalves, 2006, p.25).

Apesar da família ser o primeiro contexto no qual a criança se insere nos processos de socialização, é importante que esta perceba que não é o único na sua condição, na medida em que os diferentes contextos em que a criança se vai inserir (escolar, e/ou outros), o contacto com outras crianças e adultos próximos de si, assumem também uma importância igualmente vital (Hartup, 1989, como citado em Silva, 2007, p.13).

Em suma, as crianças com T21 deverão ter as mesmas oportunidades que todas as outras crianças, devendo os educadores e os familiares destas contribuírem para uma maior promoção da autonomia, dentro das possibilidades de cada um. A estimulação precoce, as diferentes terapias e os programas adequados a cada criança deverão ter em conta a autonomia futura da criança no que respeita não só às atividades de vida diária, como também trabalhar a autodeterminação de cada uma para que esta possa vir a autonomamente ter um emprego, ir sozinha até ao seu local de trabalho, fazer as suas escolhas no que respeita às relações entre pares e conseguir determinar o que quer e quem quer para o seu futuro.

### **Relação com os Pares**

De acordo com Willard Hartup (1983 como citado em Rodrigues 2004, p.23), o termo “relação de pares”, aborda relações sociais nas quais os participantes estão a um nível de desenvolvimento sócio pessoal idêntico. De facto, verifica-se que na maioria das vezes a interação entre crianças com e sem Trissomia 21 não segue estas condições de paralelismo de momentos de desenvolvimento (Rodrigues, 2004). A vida social está inteiramente relacionada com as habilidades sociais, comunicacionais e de comportamento, ou seja,

interligada com a capacidade mental (Cunningham, 2008) e, sendo que muitas vezes interagem com pessoas com capacidades diferentes das suas, frequentemente se verifica que jovens com Trissomia 21 passam a isolar-se, existindo um declínio nos contactos sociais (Cunningham, 2008). Este baixo nível de aceitação social poderá ser consequência das dificuldades de linguagem e comunicação patentes nesta síndrome (Sabsay & Kernan, 1993 como citado em Gonçalves, 2016, p.26). No entanto, devido ao estereótipo padronizado, já referido acima, acerca da criança com Trissomia 21 estar expressivamente sempre “contente e feliz”, poderá por isso existir um efeito positivo na sua aceitação social, de que outras crianças com síndromes diferentes não beneficiam (Gonçalves, 2016). Estudos realizados no domínio da Personalidade explicados por Kasari e Bauminger (1998 como citado em Santos & Morato, 2012, p.112), realizados em comparação com outras crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), referem que as crianças com Trissomia 21 superam as expectativas no que respeita às competências sociais por revelarem maior iniciativa de interação com outros pares, sendo mais sociáveis, e por apresentarem uma expressão facial positiva. Como tal, as crianças com Trissomia 21 poderão ter uma interação com os outros diferente de outros alunos com dificuldades de aprendizagem na escola, visto que eles próprios revelam capacidade de interagirem com o outro, e os outros têm sobre si uma perceção social diferente (Gonçalves, 2016).

Um dos problemas da integração social das crianças e jovens com deficiência encontra-se muitas vezes diretamente relacionado com a aceitação por parte dos pares. Canha e Neves (2008) e Dykens (1998 como citado em Santos & Morato, 2012, pp.109-110) alertam para a tendência das populações adultas com T21 serem vulneráveis à depressão, sendo esta diagnosticada via comportamentos passivos, apatia, isolamento e mutismo.

De acordo com Pueschel (2007, como citado em Freitas, 2010, p.68), a interação entre crianças com e sem Trissomia 21, beneficiará as duas partes, visto que “encoraja uma maior conscientização das capacidades do outro, (permitem) aos dois grupos de participantes fazerem novas amizades, desenvolverem habilidades sociais, aumentarem a sua autoconfiança e aprenderem uns com os outros.” Acrescenta-se ainda que segundo Strully e Strully (1999 como citado em Freitas, 2010, p.73), as amizades entre crianças com e sem deficiência, quando recíprocas, favorecem a aprendizagem e a solidariedade porque todas aprendem a preocupar-se umas com as outras e, por outro lado, manifestam



vontade de estar perto do indivíduo com T21, o que é também fulcral para o crescimento e amadurecimento de todas estas crianças.

Esta interação entre pares leva-nos à perspectiva de inclusão escolar. É na escola que a criança terá oportunidade de obter o sentimento de pertença a um grupo, e este traduz-se numa maior atração pela escola o que, consequentemente, facilita o processo de aprendizagem, assim como lhe proporciona a descoberta e o crescimento pessoal (Freitas, 2010). É na idade escolar que se estabelecem os conceitos e bases sólidas que suportarão a relação da criança com o meio envolvente. As crianças com Trissomia 21 muitas vezes sentem dificuldades em socializar, muito pelo preconceito advindo dos adultos e não pelo dos seus colegas (Gonçalves, 2016). As amizades na infância são fulcrais no desenvolvimento de uma criança, uma vez que desempenham um papel relevante no desenvolvimento social, cognitivo, emocional e cultural (Freitas, 2010), pelo que também à criança com T21 devem ser oferecidas oportunidades de construir e viver essas amizades. Ainda segundo Del Prette e Del Prette (2005 como citado em Freitas, 2010, p.76), dentro das funções da amizade estão aprendizagens como o autoconhecimento, a cooperação, reciprocidade, resolução de problemas, entre outros. Desta forma, estando a criança com Trissomia 21 numa escola de ensino regular, esta poderá diminuir a sua auto percepção de pessoa com uma síndrome, e não se isolar pela diferença ou não compreensão do outro (Gonçalves, 2006). É importante referir que as crianças com Trissomia 21 criam laços de amizade com facilidade e que aquando da possibilidade de manter esses mesmos laços e estes serem recíprocos, as relações construídas poderão durar para toda a vida (Freitas, 2010).

Apesar da tendência da criança com Trissomia 21 para se isolar a partir da fase da adolescência, por não conseguir acompanhar os pares da sua idade, é de extrema importância que a sua família e as famílias das outras crianças, assim como a escola e/ou as pessoas da zona de residência a envolvam socialmente para contrariar essa tendência (Cunningham, 2008). É de frisar também que os próprios professores deverão proporcionar contactos e interações dentro do espaço escolar pois, as crianças mais estimuladas e com mais vivências tornam-se mais atraentes aos seus pares e mais facilmente têm acesso aos seus amigos da escola (Cunningham, 2008).

A escola é um local que fornece os conhecimentos necessários e fulcrais para desenvolver os saberes e as competências suficientes de preparação para a vida, desenvolvendo a

“complexa teia de sociabilidades” (Sousa & Morato, 2012, p. 142). Denota-se que a Escola não se restringe apenas ao progresso acadêmico, sendo que esta exerce uma influência impactante sobre as diversas competências sociais, na esperança que os indivíduos demonstrem uma evolução nas suas capacidades de socialização e de autonomia (Sousa & Morato, 2012), e proporcionando a todos a aceitação, a ajuda e a solidariedade dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor.

Relata-se agora outro exemplo real de uma criança com 12 anos, de seu nome Gabriela Trindade. A Gabriela frequenta uma escola regular no Brasil e, segundo uma colega,

“ela é igual a todo o mundo, brincamos juntos, principalmente de pega-pega”. Rodrigues e Gonçalves (2011)

É de facto possível verificar neste artigo que a interação entre as crianças com e sem T21 adapta-se às novas vivências, independentemente da deficiência que alguma delas tenha. Gabriela demonstra adorar brincar com os colegas no intervalo, mas salienta que o que mais gosta de fazer quando tem que estudar é ler. Quando lhe pedem para pensar sobre o seu futuro, como qualquer outra criança, a Gabriela deseja “ser atriz. Vou trabalhar na televisão”. Na opinião dos pais desta criança, a Gabriela evoluiu bastante a nível social e intelectual quando começou a realizar as diversas atividades escolares em grupo, o que vai ao encontro do que vários especialistas na área afirmam, isto é, quanto mais cedo as crianças com T21 conviverem com outras crianças sem T21 mais naturalmente todos lidam com a situação. É necessário preservar a ideia que as crianças na sua essência são seres que não têm preconceitos nem estereótipos, logo, quanto mais precocemente lidarem com novas situações mais naturalmente o “diferente” se torna “natural” (Rodrigues e Gonçalves, 2011).

### **Autonomia**

Como referido anteriormente, à medida que a aquisição das funções e dos papéis sociais evolui e se torna numa aprendizagem complexa, assim se alonga o tempo escolar, retardando progressivamente a entrada na vida adulta (Silva, 1999, como citado em Sousa & Morato, 2012, p. 142).

No entanto,

“un niño con Síndrome de Down no tiene por qué convertirse en una persona dependiente, aunque en ocasiones, son los propios padres los que frenan el desarrollo de su autonomía” (Hola.com, 2010).

Quanto mais precoce for a intervenção com o apoio e as metodologias adequadas a cada caso, maior é a probabilidade de a criança ter um futuro autónomo dentro das suas capacidades (Mambrini, 2012). Ao longo do seu desenvolvimento, a família e todos os profissionais que acompanham a criança deverão estar cientes de que estas, tal como outras crianças sem Trissomia 21, têm interesses, gostos e atitudes semelhantes aos de qualquer outro. Como tal, dever-lhes-á ser dada a oportunidade de desenvolverem as suas capacidades, sem sentirem pressão ou medo e, desta forma, possibilitar tornarem-se adultos autónomos em todas ou quase todas as áreas da sua vida (Hola.com, 2010).

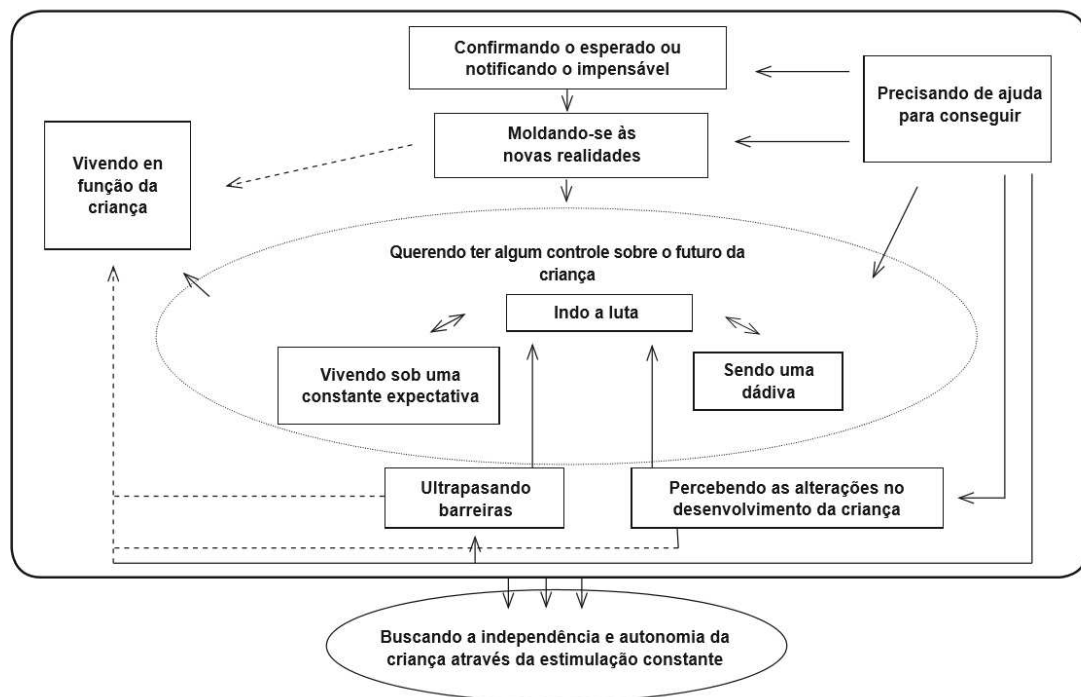


Figura 4 - Modelo de independência e autonomia através da estimulação constante

Fonte: Nunes e Dupas (2011)

O esquema anterior traduz-se na estimulação de uma criança desde cedo para que esta conquiste a sua autonomia e independência, quanto exequível, na sua vida adulta. Sempre que possível dever-lhes-ão ser proporcionados ambientes em igualdade com todas as outras crianças, para que cresçam no mesmo ambiente, nas mesmas condições, com as

mesmas oportunidades e, desta forma, dominem o que os rodeia, de forma a terem um futuro autónomo.

No quadro seguinte, apresentamos um conjunto de dados de estudos realizados com jovens com Trissomia 21 dos 18 aos 25 anos, sobre o seu comportamento adaptativo, referidos por Cunningham (2008, pp. 252-253):

| Habilidades Pessoais                         | % competente       | Habilidades Pessoais   | % competente |
|--|--------------------|--|--------------|
| Usa faca, garfo, colher e bebe em copo, etc. | Mais de 90         | Despe-se em ajuda  | 80 a 90      |
| Tem modos razoáveis à mesa                   | Mais de 90         | Veste-se com exceção de atar fivelas difíceis e amarrar os sapatos | 80 a 90      |
| Lida com qualquer alimento                   | 70 a 80            | Veste-se sem ajuda   | 80 a 90      |
| Come fora, pede refeição completa do menu    | 45 a 50            | Lida com a menstruação   | 60 a 75      |
| Lava as mãos e o rosto                       | 80 a 90            | Faz a barba  | 40 a 65      |
| Escova os dentes – Regularmente              | 75 a 85<br>65 a 75 | Escolhe roupas adequadas para o clima, o trabalho, a escola, etc.  | 60 a 70      |
| Toma banho seca-se completamente             | 75 a 85<br>60 a 70 | Mantém as roupas arrumadas, dobra, pendura                         | 40 a 50      |
| Lava o cabelo seca-o completamente           | 70 a 75<br>40 a 60 | Cuida sozinho das suas roupas, lava, passa, etc.                   | Menos de 10  |
| Mantém o nariz limpo                         | 75 a 85            | Entende os perigos do lar – quente, etc.                           | Mais de 90   |
| Sabe usar o banheiro                         | 70 a 95            | Olha para os dois lados ao atravessar a rua                        | 50 a 55      |
| Despe-se, com exceção de fivelas difíceis    | Mais de 90         | Tem ciência do potencial de risco em aceitar coisas de estranhos   | 50 a 55      |

| Habilidades domésticas            | % competente | Habilidades domésticas  | % competente       |
|-----------------------------------|--------------|---|--------------------|
| Arruma uma mesa simples           | Mais de 90   | Prepara refeições simples e frias - Que exigem misturar e cozinhar                | 40 a 60<br>20 a 25 |
| Limpa e desfaz a mesa             | 80 a 90      | Mantém o quarto arrumado  | 65 a 80            |
| Lava a louça                      | 70 a 80      | Limpa o quarto  | 30 a 60            |
| Lava tudo e limpa a cozinha       | 40 a 60      | Limpa outras divisões regularmente como a cozinha ou o banheiro sem que lhe peçam | 20 a 25            |
| Sabe usar o forno e o micro-ondas | 35 a 45      |   |                    |

| Habilidades sociais   | % competente       | Habilidades sociais   | % competente |
|---|--------------------|---|--------------|
| Escuta e segue instruções orais simples   | 80 a 90            | Sabe fazer ligações de emergência                             | 60 a 65      |
| Escuta uma história/conversa por pelo menos 5 minutos<br>- Uma palestra por pelo menos 15 minutos | 80 a 85<br>60 a 75 | Usa o telefone para todo o tipo de ligações                   | 20 a 25      |
| Conta uma história, uma piada longa ou uma experiência  | 60 a 65            | Pode sair e passear com a família e com amigos responsáveis   | 60 a 80      |
| Dá o endereço completo  | 65 a 70            | Anda pela vizinhança de modo independente                     | 30 a 50      |
| Faz ligações telefónicas para outras pessoas  | 60 a 65            | Sabe locomover-se de forma independente em transporte público | Menos de 25  |

*Quadro N° I – Habilidades pessoais de jovens com T21. Fonte: Cunningham (2008)*

Após a análise dos dados do quadro é possível verificar que grande parte dos jovens com T21 sabem auto cuidar-se e mantêm a sua vida social ativa, ainda que muitos com a supervisão de familiares ou cuidadores especialistas. No entanto, segundo a mesma fonte, pouquíssimos são aqueles que atingem níveis de independência que não necessitem diariamente de apoio ou supervisão de outras pessoas em geral. Muitos adultos com T21 conseguem viver de forma significativa na comunidade, sós ou com supervisão dos pais, familiares ou instituições (Cunningham, 2008).

É de evidenciar que estes jovens e adultos apresentam capacidades e habilidades excepcionais. Alguns deles tornam-se escritores, pintores, fotógrafos, atores, atletas e ginastas e mecânicos, entre muitas outras profissões. Por vezes, tudo depende apenas da oportunidade que lhes é dada pela sociedade para atingirem níveis de independência mais elevados e terem cada vez mais controle das suas próprias vidas (Cunningham, 2008). O facto é que ao longo de todos estes anos, as pessoas com Trissomia 21 têm vindo a ser felizes em pleno e independentes, com bastante esforço, muito mais do que Langdon Down jamais poderia imaginar em 1866 (Stray-Gundersen, 2007).

## **II – Estudo Empírico**

### **2.1 Problemática e sua Contextualização**

O conceito – comunicar - prende-se com o estabelecer relações e interações. Uma comunicação “corrente”, sem ruídos na mensagem entre parceiros, permite uma maior inclusão e participação na sociedade e consequentemente uma maior qualidade de vida. Apesar do sistema verbal, através da oralidade, ser o sistema privilegiado por toda a população, existem determinados indivíduos que, devido às suas limitações físicas ou cognitivas, não conseguem expressar as suas necessidades, sentimentos, desejos e conhecimentos através da oralidade.

Ao longo deste estudo foi possível constatar que crianças com Trissomia 21 apresentam algumas dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem da fala. Diferentes autores, nomeadamente Freixo (2013), mostram que dificuldades severas na expressão oral poderão ser ultrapassadas ou colmatadas quando devidamente trabalhadas, recorrendo a sistemas de comunicação aumentativos e alternativos. Deste modo, o utilizador da comunicação aumentativa e alternativa encontra uma forma funcional de interagir com o meio, o que lhe proporciona uma maior autoestima e autonomia e, consequentemente, lhe dará oportunidade a uma maior igualdade na participação da sociedade.

Como professora de alunos surdos, convivendo com elementos de uma equipe que apoiava uma aluna com T21 com dificuldades severas na comunicação oral, a autora do estudo pode constatar a dificuldade de todos na promoção de uma comunicação eficaz por parte dessa aluna. Conquanto a aluna com T21 fosse bastante comunicativa e com grande vontade de interagir com os adultos e seus pares, os técnicos especialistas não conseguiam ultrapassar as dificuldades de compreensão e expressão, mesmo recorrendo a sistemas e softwares de comunicação aumentativa e alternativa de ponta.

Porque a aluna em causa começou a interessar-se pela forma de comunicação dos seus colegas surdos e, comunicando com eles, por aprender gestos, surgiu a questão:

**A língua gestual favorece a comunicação da aluna com Trissomia 21 e consequentemente a sua autonomia pessoal e social?**

Não se conhecendo estudos acerca da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como comunicação aumentativa e alternativa em Portugal em pessoas com T21, a teorização

desta investigação não se tornou muito fácil, pelo que surgiu a necessidade e a vontade de levar adiante o estudo sobre a questão enunciada e ao qual demos o nome “De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual Portuguesa na vida de uma jovem com Trissomia 21”.

Pretende-se então perceber o impacto da aquisição da Língua Gestual Portuguesa como meio aumentativo e alternativo no desenvolvimento escolar, pessoal e social numa criança com T21.

## **2.2 Objetivos**

### **Objetivo Geral**

- Conhecer o impacto da aquisição da Língua Gestual, como método aumentativo e alternativo, no desenvolvimento de uma criança com Trissomia 21.

### **Objetivos Específicos**

- Analisar a evolução da aluna com T21 nas áreas pessoal, social e académica, desde a introdução da Língua Gestual como comunicação aumentativa e alternativa e ao longo do percurso que implicou a sua utilização;
- Identificar as estratégias potenciadoras do desenvolvimento da comunicação da aluna;
- Sinalizar as áreas em que o impacto da aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa mais se fez sentir;
- Analisar a relação entre o impacto e as estratégias utilizadas.

## **2.3 Modelo de investigação**

Uma vez que a investigação recaiu sobre o desenvolvimento da comunicação de uma aluna, considerou-se que a metodologia de investigação a seguir deveria integrar-se no estudo de caso.

Pretende-se estudar a evolução de uma aluna com Trissomia 21 (caso específico) e, como refere Merriam (1988 como citado em Louro, 2012, p.20)

“O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Carmo e Ferreira (1998) adiantam que o estudo de caso pretende objetivamente encontrar explicações de um ou vários fenómenos em concreto, tendo por isso herdado características de investigação qualitativa, utilizando diferentes técnicas de recolha de dados tais como: a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário.

Os autores (op.cit, p.217) apoiados em Merriam (1988) chamam a atenção para o facto de o investigador, ao seleccionar “o caso”, não pretender compreender outros casos, mas sim compreender em específico o caso em estudo estabelecendo, por isso, um referencial lógico que oriente todo o processo de recolha de dados.

Coerente com esta linha de investigação, o presente estudo respeita características de um estudo qualitativo, sendo **focado** numa determinada situação, acontecimento ou fenómeno; tendo um carácter **descritivo** para que o resultado final desta investigação apresente uma explicação “rica” para quem o consulte; **heurístico** porque tem por objetivo fazer compreender a outros o fenómeno que foi estudado; **indutivo** uma vez que tem por base o raciocínio indutivo; e **holístico** pois tem em conta a realidade na sua globalidade e é dada sempre uma maior relevância aos processo do que aos produtos, à compreensão e interpretação.

## 2.4 Participantes

Sendo a investigação qualitativa eminentemente descritiva, o investigador é “o instrumento de recolha de dados” por excelência, pois são os dados que privilegia os contemplados no estudo (Carmo & Ferreira, 1998, p. 181).

Para tal, é necessário seleccionar participantes que permitam a recolha de dados (a amostra). Neste estudo de caso, foi utilizado o tipo de amostragem não probabilística, mais concretamente, a amostragem de conveniência. Por ser esta uma amostragem de conveniência, foi seleccionado um grupo de indivíduos de onde se adquiriram informações preciosas e relevantes não podendo, no entanto, serem generalizadas à população a que pertencem (Carmo & Ferreira, 1998).



## **2.5 Caracterização dos participantes**

Como se tem vindo a adiantar, o presente estudo recaiu sobre uma criança com Trissomia 21, de nome Sofia (pseudónimo dado à criança). Esta criança tem atualmente 13 anos de idade e frequenta o 7º ano de escolaridade. Da leitura do seu Programa Educativo Individual (PEI) sabe-se que apresenta um compromisso grave na cognição e comunicação verbal, que condiciona muito a sua funcionalidade, pelo que lhe foi traçado um Currículo Específico Individual (CEI).

No que concerne a sua situação pessoal e familiar, a Sofia foi retirada à família por ordem do tribunal em idade de pré-escolar, permanecendo desde então institucionalizada num estabelecimento de acolhimento de crianças e jovens do sexo feminino, localizado em Beja.

Tendo em conta o objetivo do estudo, foi de todo pertinente envolver pessoas que contactam com a criança em estudo diariamente nas diferentes áreas. Como tal, os participantes no estudo são, para além da aluna, pessoas que interagem com ela na esfera pessoal, social e escolar, e cujos dados pessoais e sociais se apresentam no quadro II.

Para além dos dados que se podem retirar da leitura do referido quadro, é importante apresentar as características que tornam os participantes importantes na vida ativa da Sofia.

As tutoras da aluna são assistentes sociais na instituição onde esta habita, acrescente-se que estas são também responsáveis pelas decisões pessoais e escolares a serem tomadas em relação à Sofia. Como as tutoras conhecem a realidade da Sofia em áreas que não só as escolares considerou-se que eram testemunhos relevantes para esta investigação.

Os pares da Sofia selecionados partilham a mesma instituição e mantêm com ela uma relação de proximidade antes e após a introdução da LGP.

Quanto às docentes selecionadas para a entrevista, presenciaram o desenvolvimento da Sofia, antes e após a aquisição da LGP. Cooperaram com o processo escolar da aluna e detêm informação acerca da sua evolução no que concerne o ambiente escolar, as aprendizagens escolares e as áreas pessoais e sociais.

Também as técnicas entrevistadas foram selecionadas visto que acompanharam o processo de aprendizagem da Sofia ao longo dos anos, intervindo cada uma na sua área de especialidade, antes e após a LGP sendo, por isso, testemunhas/participantes da evolução da Sofia. É de salientar que o testemunho da terapeuta da fala foi bastante significativo para esta investigação pois a sua área está diretamente ligada à presente investigação deste caso e no Programa Educativo é a técnica que, ao longo dos anos, apresenta mais dados.

| <b>Identificação no estudo</b> | <b>Grau de relação</b> | <b>Género</b> | <b>Idade</b> | <b>Habilitações académicas</b>  | <b>Profissão atual</b>       |
|--------------------------------|------------------------|---------------|--------------|---|------------------------------|
| A                              | Tutora                 | Feminino      | 40 anos      | Licenciatura em Serviço Social.   | Assistente Social            |
| B                              | Tutora                 | Feminino      | 38 anos      | Licenciatura em Serviço Social.   | Assistente Social            |
| C                              | Monitora               | Feminino      | 50 anos      | 9ºano   | Monitora                     |
| D                              | Par                    | Feminino      | 14 anos      | 9ºano   | Estudante                    |
| E                              | Par                    | Feminino      | 16 anos      | 9ºano   | Estudante                    |
| F                              | Par                    | Feminino      | 13 anos      | 7ºano   | Estudante                    |
| G                              | Docente                | Feminino      | 54 anos      | Licenciatura Português – Francês<br>Bacharelato de 1º ciclo.<br>Mestrado em Educação Especial.  | Docente 1º ciclo             |
| H                              | Docente                | Feminino      | 53 anos      | Licenciatura em Educação de Infância<br>Especialização em Educação Especial<br>Mestrado em psicologia educacional                                   | Docente de Educação Especial |
| I                              | Psicóloga              | Feminino      | 51 anos      | Licenciatura em psicologia social e organizações<br>Mestrado em psicologia cognitiva  | Psicóloga                    |
| J                              | Terapeuta da fala      | Feminino      | 28 anos      | Licenciatura em Terapia da Fala<br>Pós-Graduação em Motricidade Orofacial e<br>Componente curricular de mestrado em Linguística Portuguesa Aplicada | Terapeuta da fala            |
| K                              | Psicomotricista        | Feminino      | 31 anos      | Licenciatura Reabilitação Psicomotora<br>Mestrado em Exercício e Saúde para populações especiais  | Psicomotricista              |

*Quadro nº II – Dados dos participantes*

## 2.6 Procedimento

Para iniciar este processo, a investigadora apresentou pessoalmente aos membros da direção de um Agrupamento da cidade de Beja, um requerimento a solicitar autorização para os procedimentos de recolha de dados necessários à investigação nomeadamente: análise documental, e entrevista aos docentes e técnicos que ao longo dos anos têm vindo a trabalhar com a aluna em foco. O deferimento a este documento foi assinado pelo diretor e devidamente carimbado (Apêndice I).

Paralelamente, estabeleceu-se um primeiro contacto, via telefone, com a responsável da aluna na instituição de acolhimento, descrevendo o interesse e a relevância em desenvolver esta investigação com a sua educanda. Após o contacto, foi agendada uma reunião na instituição para explicar em detalhe os objetivos e procedimentos do referido estudo e salientar a importância da participação da Sofia neste estudo, assim como, para proceder à assinatura do termo de consentimento livre e informado de participação no projeto de investigação (Apêndice II, p.95). Aquando desta reunião, foram apresentados não só os dados essenciais da investigadora, como também os principais elementos da investigação e os objetivos da mesma. Solicitou-se autorização para estudar esta criança e também para entrevistar as duas tutoras, uma monitora e quatro colegas da criança. É de destacar que anuência foi imediata para todas as solicitações.

A fim de garantir a disponibilidade dos entrevistados no ato da entrevista, estes foram contactados previamente por telefone no sentido de se marcar a data, a hora e o local para a sua realização e ainda informá-los sobre o tempo de duração previsto.

Na situação de entrevista foi feita a apresentação da investigadora, a explanação do tema e dos objetivos de pesquisa, assim como a explicação da importância da sua participação e do pedido de consentimento livre e informado na participação no projeto de investigação (Apêndice II, pp.96-98). Solicitou-se ainda, antes do início da entrevista, a autorização a cada entrevistado para que esta fosse gravada através de som e imagem explicando as condições em que esta iriam ser efetuada e o porquê de se proceder à sua gravação. Todos os participantes ficaram consciencializados de que o tratamento de dados dos seus testemunhos seria codificado, mantendo-os no anonimato. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra, sinalizando-se os elementos emocionais que surgiram no seu decurso, e posteriormente analisadas.

Desta forma, o procedimento de recolha de dados foi concluído, utilizando os instrumentos de recolha de dados mais assertivos para esta investigação.

## **2.7 Instrumentos de recolha de dados**

Tendo em conta o objetivo geral e os objetivos específicos de uma investigação, é necessário que a seleção dos instrumentos de recolha de dados a utilizar durante o processo de investigação não seja menorizada, visto que destes depende a concretização dos objetivos deste trabalho. Desta forma, para esta investigação, foram selecionadas as técnicas – análise documental e entrevista semiestruturada.

### **Análise documental**

Com a aprovação das duas principais entidades, procedemos então à análise documental. A análise documental é denominada como fonte primária e que pode recair sobre três variáveis, sendo uma delas as fontes escritas, que podem ser fontes primárias ou secundárias, contemporâneas ou retrospectivas (Marconi & Lakatos, 2002). Segundo o mesmo autor, quanto às mais variadas fontes podemos destacar três como principais: arquivos públicos, arquivos particulares e fontes estatísticas. Os arquivos públicos podem contemplar documentos municipais e nacionais contendo documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos e/ou iconografias. Já os arquivos particulares distinguem-se em arquivos domicílios particulares (como correspondências, memórias ou diários) e arquivos de instituições de ordem privada (como bancos, empresas, escolas, associações...) e de instituições públicas voltadas para as mais diversas áreas. As fontes estatísticas abrangem os mais variados aspetos de atividades de uma sociedade, com base nos quais são elaborados dados estatísticos. É de enfatizar ainda que numa análise documental também poderemos encontrar outros tipos de documentos.

Neste trabalho, a nossa análise recaiu sobre documentos oficiais de fonte primária, todos eles escritos e referenciados como primários também, visto que são documentos que constam no processo escolar da aluna, sendo por isso, a sua fonte designada por arquivo particular. Com o objetivo de controlar melhor a análise destes documentos, e destes serem interpretados de forma clara e concisa, elaborou-se um guião de análise para o

Programa Educativo Individual da aluna, que funcionou como instrumento de registo (Apêndice III), podendo desta forma também clarificar os objetivos traçados sobre o que se pretendia investigar e reunir o que havia de relevante para este estudo em todo o processo. Da análise ao conteúdo do Programa resultou a necessidade de acrescentar categorias e subcategorias ao dito guião.

### **Entrevista**

Seguidamente, foram elaborados os guiões das entrevistas para os diferentes participantes (Apêndice IV). Recorreu-se a esta técnica de recolha de dados, uma vez que a investigadora, após a análise documental, continuou a sentir necessidade de procurar respostas a questões relevantes para o caso em estudo. A entrevista proporciona ao investigador a aquisição de informação necessária através da conversação “face a face”, de forma verbal (Marconi & Lakatos, 2002).

Segundo Carmo e Ferreira (1998), as entrevistas assumem diferentes formatos podendo estas adaptarem-se convenientemente ao ambiente e aos objetivos que o investigador pretende atingir. Como tal, destacam-se três tipos de entrevistas: a entrevista estruturada ou padronizada, a entrevista despadronizada ou livre e a entrevista semiestruturada.

As entrevistas semiestruturadas são preparadas através de

“uma confluência de perguntas previamente elaboradas com outras pautadas a partir de respostas e elucubrações dos entrevistados”

(Santos & Candeloro, 2006, p. 75).

Isto é, quando o entrevistador está a elaborar a entrevista, parte de questionários básicos, apoiados em teorias e hipóteses oferecendo, no entanto, um amplo campo de questões que poderão vir a surgir, fruto de respostas do entrevistado a outras questões. É de ressaltar que, estas novas questões elaboradas ao longo da entrevista, são resultado não só da teoria da ação do investigador, como também de toda a informação que este recolheu anteriormente sobre o foco de interesse da pesquisa (Martins, 2004).

Para o presente estudo optou-se por um tipo de entrevista semiestruturada para que, desta forma, a investigadora conseguisse obter a informação necessária para complementar a sua investigação, mas também levar a que os entrevistados tivessem o à vontade para

opinar e transmitir as suas experiências com a criança em estudo, fornecendo dados não previstos, que pudessem vir a ser relevantes para esta investigação.

Com base na recolha de informação apresentada na primeira parte deste estudo elaborou-se um guião de referência que se foi adaptando às especificidades dos participantes selecionados. Assim, todos os guiões são compostos pelos mesmos blocos de questões, com os mesmos objetivos, alterando-se apenas a formulação de questões dependendo do público alvo (Apêndice IV).

## **2.8 Técnica de análise de dados**

Após a recolha de todos os dados (registo documental e as entrevistas e suas transcrições), estes foram tratados de acordo com a técnica que melhor se recomenda a esta investigação: a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”

Bardin (1991, p.38).

O mesmo autor refere ainda que o objetivo desta técnica passa pela inferência de conhecimentos reiterados da produção ou receção, inferência esta advinda de indicadores quantitativos ou não. Desta forma, a análise de conteúdo deverá ser objetiva, obedecendo a determinadas regras, debruçando-se sobre o mesmo conteúdo para obter os resultados. Deverá ser também sistemática, ordenando e integrando categorias selecionadas de acordo com os objetivos a atingir, e quantitativa visto que, na sua maioria, a análise processa-se através do cálculo de frequências dos elementos relevantes nas categorias apresentadas (Carmo & Ferreira, 1998). Como tal, o conteúdo da informação adquirida anteriormente é analisado através de categorias sistemáticas que levam o investigador a obter resultados quantitativos, tirando um maior partido do tratamento das mensagens que manipula. No entanto, o relevante para a investigação não são as categorias em si, mas sim as subcategorias pois é nelas que estão contidas as unidades de análise e é sobre estas palavras ou frases que o investigador se vai debruçar para conhecer o que está por trás dessas mesmas unidades (Bardin, 1991).

Em suma, esta é uma técnica que não está diretamente direcionada para as palavras na sua essência, mas sim para o produto da ação humana, para o estudo de ideias e, como tal, esta parte da investigação orientar-se-á pelas orientações dos autores acima referidos.

## 2.9 Apresentação e análise de dados

A análise de dados visa permitir a realização de inferências relevantes para a discussão de resultados da investigação com vista a atingir os objetivos do estudo. A análise apresentada terá enfoque na análise documental referente ao Programa Educativo Individual da criança em estudo, assim como nas entrevistas realizadas a todos os participantes, enfatizando e interligando as subcategorias para retirar conclusões pertinentes para esta investigação.

### **Análise dos dados referentes ao Programa Educativo Individual**

Da análise ao conteúdo do Programa Educativo Individual da Sofia, foi possível determinar três macro categorias, sendo estas: **Comunicação da aluna; Interação da aluna e Autonomia da aluna**. Estas macro categorias podem ser enquadradas em duas grandes áreas - comunicação e autonomia.

### **Comunicação**

No que diz respeito à macro categoria com maior número de frequências, **Comunicação da aluna**, esta subdivide-se em três categorias: **Dificuldades, Apoios e Modos de comunicação** (Apêndice III, pp. 99-103).

A categoria com o maior número de frequências é **Modos de comunicação**, como é apresentado no gráfico nº1.

Da análise do gráfico nº1 verifica-se que a Língua Gestual Portuguesa é o modo de comunicação com mais frequências o que, ao longo dos anos letivos, aumentou pelo facto da aluna utilizar cada vez mais este meio de comunicação, apesar de no apoio de Terapia da Fala terem sido utilizados vários sistemas de comunicação. A importância da Língua

Gestual Portuguesa na comunicação é referida como relevante como se pode constatar pelo seguinte excerto:

a “adesão à Língua Gestual Portuguesa tem sido muito boa, havendo um ótimo feedback por parte da docente de LGP” (p.101).

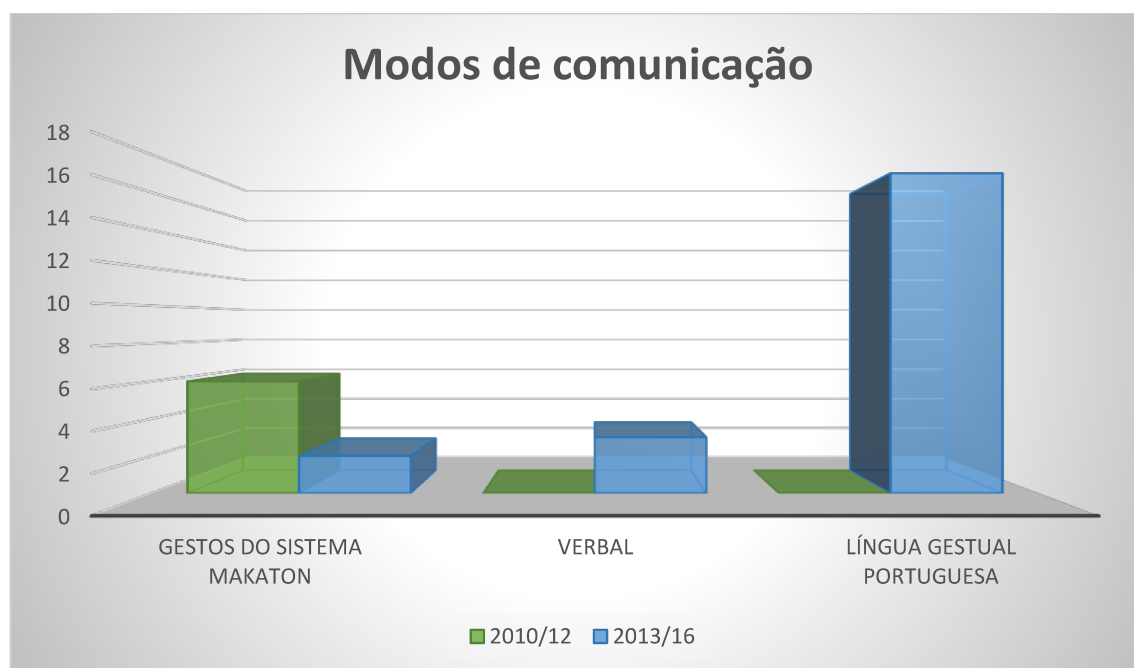


Gráfico N° 1 – Modos de comunicação

Esta adesão levou a que a Sofia melhorasse as suas competências comunicativas, não só expressivas, mas também de compreensão da linguagem. Podemos afirmar então que a LGP ofereceu à aluna a capacidade de evoluir nas estruturas sintáticas tornando-se “o modo de comunicação dominante (...)” (p.102). A análise ao documento mostrou-nos que os interlocutores adultos continuam a privilegiar a aprendizagem do código oral apesar dos verificados benefícios da LGP, pretendendo

“(...)promover a utilização simultânea destes dois sistemas (português oral e LGP) para que a comunicação possa ocorrer de forma eficaz em qualquer contexto com o interlocutor” (p.102).

No PEI também é referido que

“por vezes utiliza os gestos de forma mais espontânea do que a fala (...)” (p.102).

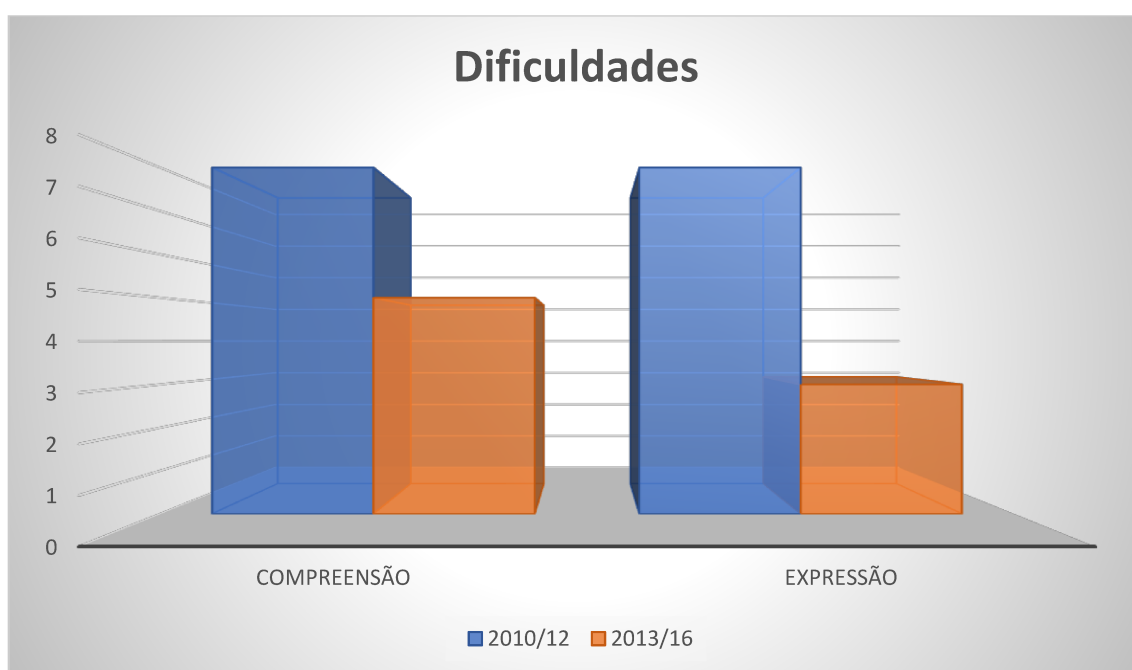


Dai a subcategoria verbal estar em menor frequência pois, no que concerne à verbalização do discurso, este só obteve progressos e

*“grande evolução a nível da semântica e da morfossintaxe desde que a aluna começou a aprender LGP” (p.101).*

Podemos questionar a insistência na oralidade, pois se a Sofia comunica espontaneamente em Língua Gestual Portuguesa não estaremos a quartar o seu pensamento ao obrigá-la a oralizar?

A resposta a esta questão pode ser encontrada na segunda categoria **Dificuldades** que se subdivide em compreensão e expressão.



*Gráfico Nº 2 – Dificuldades*

Pela leitura dos dados insertos no gráfico nº2, podemos constatar que as dificuldades foram diminuindo ao longo dos anos letivos, podendo-se considerar que haja uma coincidência com a aquisição da Língua Gestual Portuguesa introduzida no ano letivo 2012/13.

Anteriormente à LGP, a aluna apresentava dificuldades (8 registos) na compreensão e na expressão.

A análise aos registos na grelha (Apêndice III, pp.99-103) mostra-nos que estas dificuldades eram ao nível verbal, vocabular e no processamento da informação, apesar do registo de

*“(terem) sido trabalhadas bases para a introdução de um sistema de comunicação aumentativa através de símbolos, pelo que tem sido feita a introdução a diversos símbolos SPC” (p.99).*

Estes registos encontrados nos relatórios dos técnicos que a apoiam levam-nos a apresentar a terceira categoria, referente aos **apoios** à aluna, contemplando as subcategorias Expressão Gestual – aquisição do vocabulário, Fala, SPC/GRID2 e Psicomotricidade.

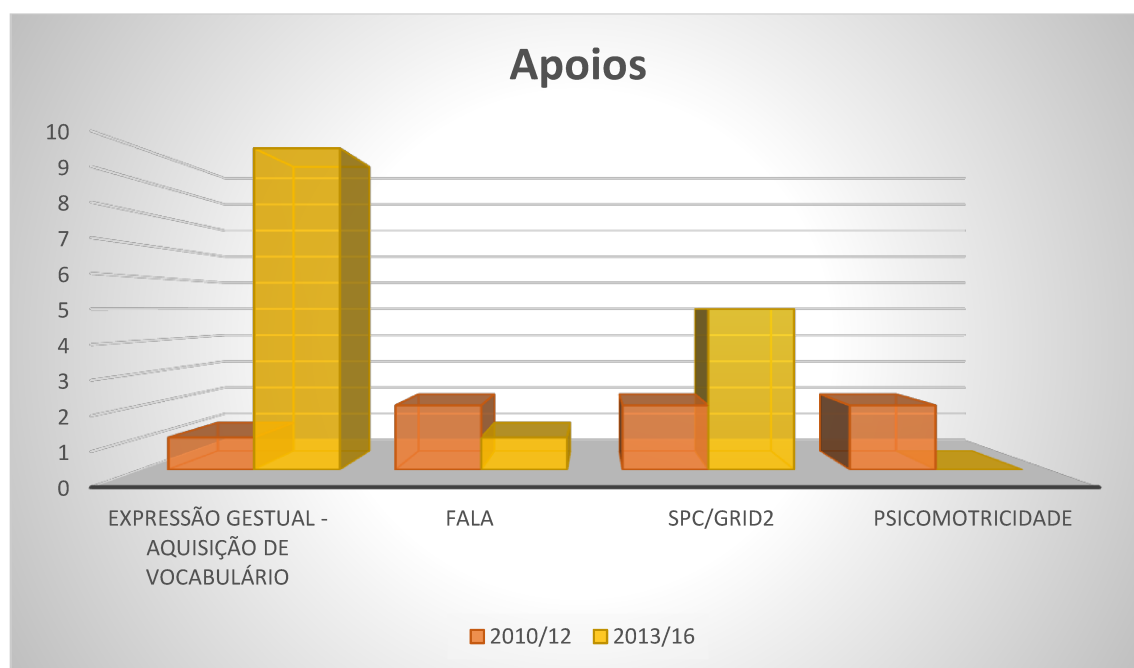


Gráfico Nº 3 - Apoios

Os mesmos registos referem

*“verificamos que a utilização de símbolos SPC tem sido muito vantajosa pois promovem a compreensão” (p.101).*

Será que as dificuldades na compreensão estarão relacionadas com a forma de comunicar dos adultos para com a Sofia, uma vez que estes utilizam a oralidade como modo privilegiado e a Sofia desde 2012/13 passou a utilizar preferencialmente os gestos?

Ao nível da expressão a Sofia sempre foi apoiada por terapia da fala, apesar de continuamente apresentar dificuldades, como o seguinte excerto documenta:

*“possui grandes limitações ao nível da expressão verbal oral (...)”* (p. 100) e *“na fala verifica-se diversos processos de omissão e trocas de sons e sílabas, o que dificulta a inteligibilidade do discurso e “tem dificuldade em utilizá-los (símbolos SPC) espontaneamente”* (p.99).

Face à introdução dos símbolos SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) podemos questionar se estes são um facilitador para a aluna, a principal interessada, ou se o são para os técnicos que a rodeiam, uma vez que a cada símbolo corresponde a palavra escrita, logo mais compreensível para eles do que um gesto novo. É reconhecido no PEI da aluna que

*“apesar das dificuldades na motricidade manual, a execução de gestos é aproximada do pretendido”* (p.102).

Pelo acima exposto somos levados a questionar a evolução da interação da aluna com os seus interlocutores.

No que respeita à macro categoria **Interação da aluna**, esta subdivide-se em três categorias: **Relação afetiva, Socialização em sala de aula e Colaboração** (Apêndice III, pp. 104-106).

No que diz respeito à categoria com maior número de frequências, **Sinalização em sala de aula**, esta subdivide-se em dois tipos de comportamentos sociais: adequados e inadequados.

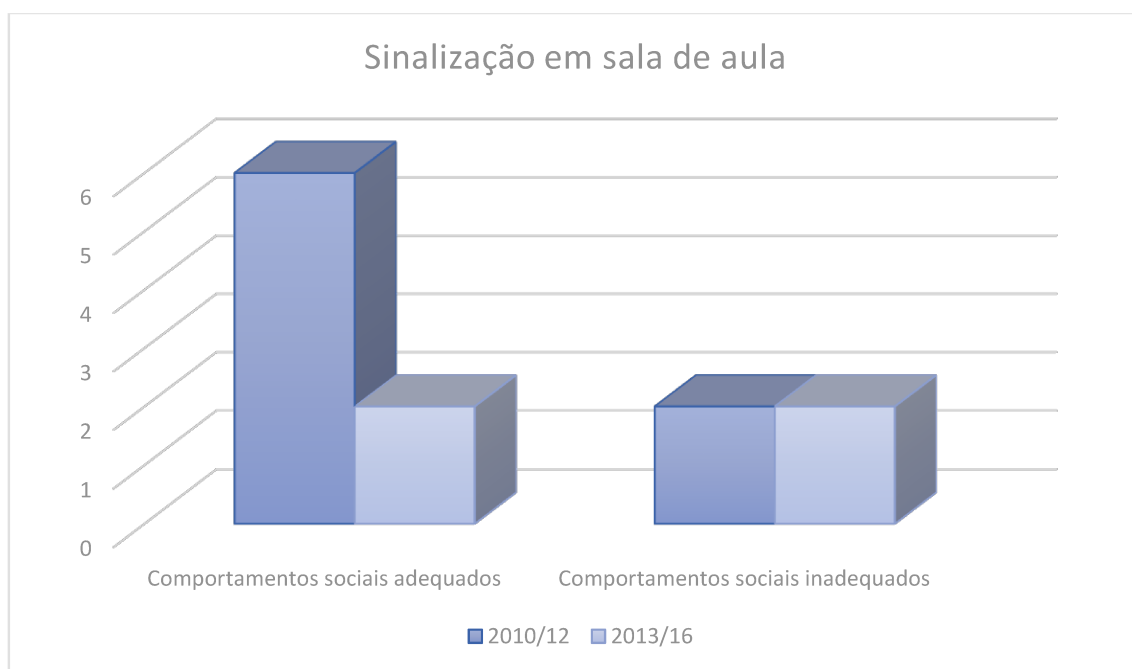


Gráfico Nº4 – Sinalização em sala de aula

No gráfico nº4 é possível observar que houve alterações nos comportamentos sociais, o que se explica por uma atitude menos passiva em sala de aula. Se ao longo dos anos é referido que se trata de uma aluna que *“acata as regras da sala (...)”* (p.104) e que *“participa em todas as atividades propostas ao grupo/turma”* (p.104), também podemos verificar que nos anos mais recentes os comportamentos sociais inadequados se devem a uma maior consciência da sua vontade e dos seus gostos, sendo que

*“(...) quando contrariada tem tendência a fazer birras, optando pelo silêncio e olhar para o chão, ao invés de responder ao adulto”* (p.104).

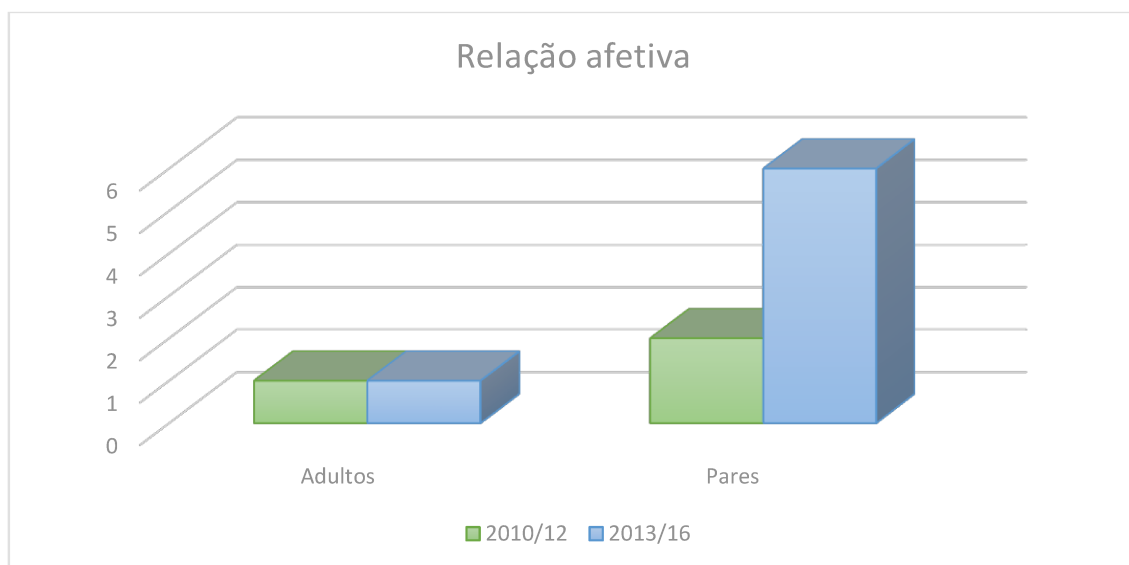
Ora, estas referências podem ser analisadas como indicadores da evolução da Sofia pois esta demonstra a sua opinião e os seus gostos pelas atividades, não acatando sempre o que o adulto solicita. Pensamos que esta nossa afirmação pode ser confirmada pelos seguintes excertos do PEI

*“(...) recusa a fazer as tarefas”* (p.104);

*“(...) mostrando iniciativa, mesmo sem ser solicitada”* (p.104).

Sabendo que *“a aluna elevou os níveis de atividade e participação”* (p.104), podemos constatar que a Sofia progrediu na sua interação e na sua participação em grupo.

No que respeita à categoria **Relação afetiva** esta subdivide-se em duas subcategorias: adultos e pares, como verificamos no gráfico seguinte.



*Gráfico Nº 5 – Relação Afetiva*

O gráfico nº 5 mostra-nos que a relação afetiva com os adultos não se alterou ao longo dos anos, o que mais uma vez nos leva a questionar se os adultos aceitaram e utilizam o novo modo de comunicação da Sofia, pois a comunicação está na base de toda a relação.

No que respeita a relação com os pares, os registos do total das frequências desta subcategoria mostra-nos que a relação com os pares evoluiu ao longo dos anos letivos havendo um

*“aumento ao nível da sua compreensão no jogo simbólico” (p.104),*

passando a existir iniciativa para brincar

*“com outros colegas, nomeadamente durante a hora do intervalo” (p.104).*

O PEI da Sofia, no que respeita a relação afetiva da aluna com os adultos e com os pares, refere que sempre manteve

*“uma boa relação afetiva com adultos... e com os seus pares” (p.104).*

A evolução apresentada ao nível da compreensão das mensagens dos outros pode estar na base da evolução evidenciada na categoria **colaboração**.

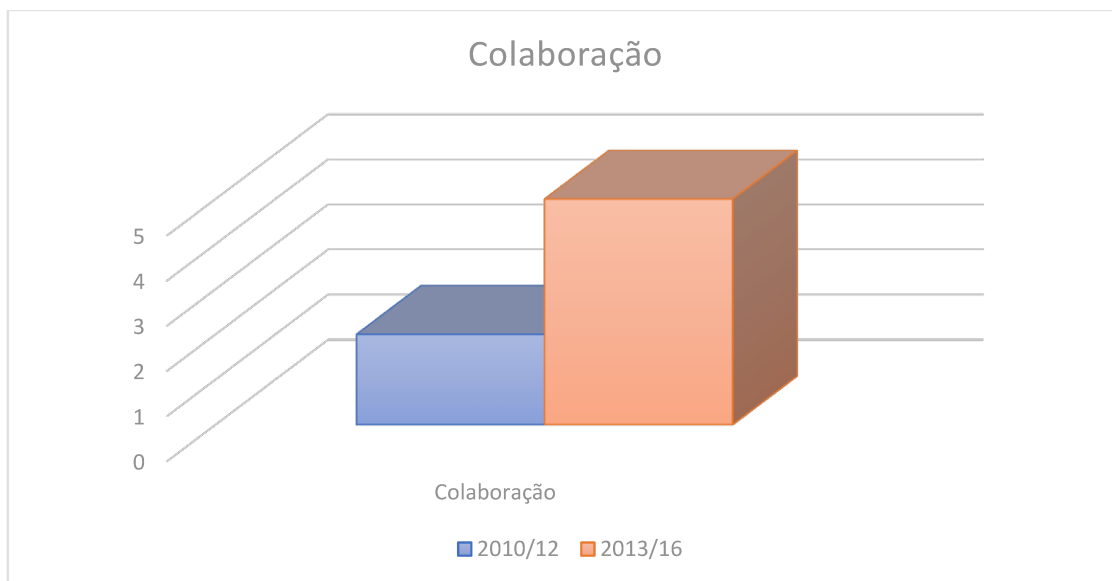


Gráfico N°6 – Colaboração

Se nos primeiros anos eram verificáveis registos como

*“não se concentra nas atividades e recusa a fazê-las se estas não forem do seu agrado”* (p.105),

em anos posteriores constata-se elementos como

*“maior capacidade de atenção e concentração nas atividades... evidenciando motivação e participação”* (p.105).

### **Autonomia**

Na última macro categoria registada na análise do PEI da Sofia, **Autonomia da Aluna**, encontram-se duas categorias: **Tarefas escolares e Constrangimentos** (Apêndice III, pp. 107-108).

A categoria referente às **Tarefas escolares** divide-se em duas subcategorias: aprendizagens básicas escolares e atividades de autonomia pessoal, como se pode constatar através da leitura do gráfico nº 7.

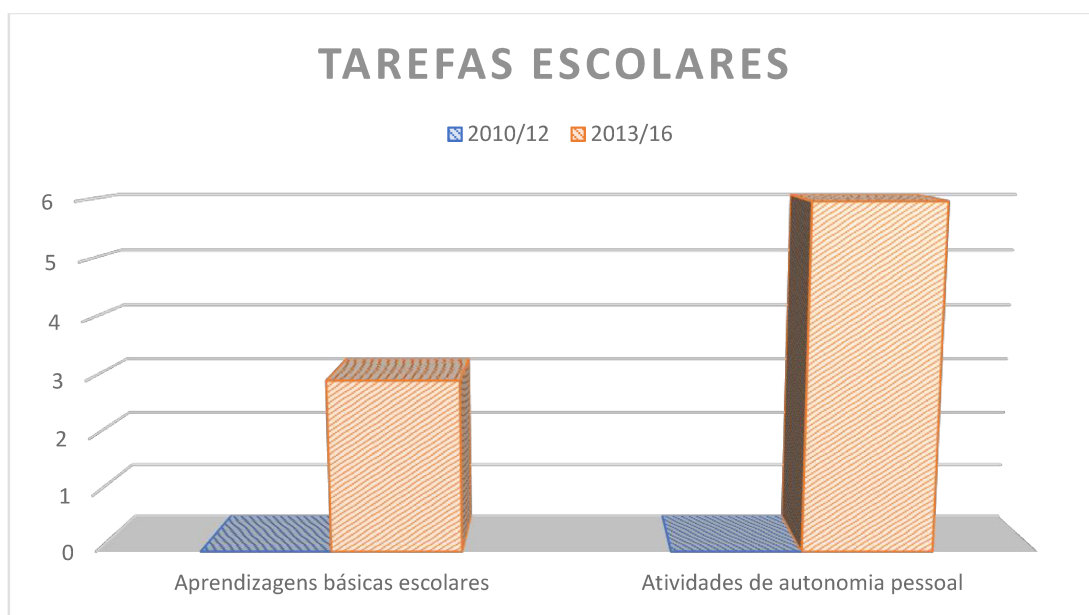


Gráfico N° 7 – Tarefas Escolares

Da leitura dos dados apresentados no gráfico nº7, vemos que se regista um maior número de frequências a partir do ano letivo 2012/13, altura em que se introduziu a Língua Gestual Portuguesa, não havendo quaisquer registos referentes às aprendizagens básicas escolares e atividades de autonomia pessoal antes do ano 2013.

No que concerne a subcategoria aprendizagens básicas escolares, consta do PEI que a aluna

*“revelou maior evolução ao nível das aprendizagens básicas e na realização de tarefas”* (p.107)

o que se verifica ser uma reconhecida consequência da evolução da comunicação:

*“a sua evolução ao nível da comunicação proporcionou-lhe maior segurança e confiança na resolução de problemas e na execução das tarefas”* (p.107).

Em relação à subcategoria com o maior número de frequências, atividades de autonomia pessoal é referido, a partir do mesmo ano, que a Sofia vai realizando as atividades de vida diária nas áreas pessoais e de limpeza, sendo mencionado que

*“a aluna interiorizou muito bem as rotinas, sendo muito funcional nos diferentes contextos (...)”* (p.107).

Ao longo do tempo a aluna revelou uma maior “*disponibilidade para as aprendizagens*” (p.107), demonstrando “*uma maior destreza manual nas atividades de vida diária*” (p.107) apesar de, “*na higiene e autocuidados necessita de supervisão de um adulto*”, (p.107).

Apesar destes progressos mencionados, são referidas ao longo do PEI da aluna algumas dificuldades demonstradas pela Sofia nas diferentes áreas, enquadradas na categoria **Constrangimentos**, que se subdivide em: pessoal, escolar e cognitivos como consta do gráfico seguinte.

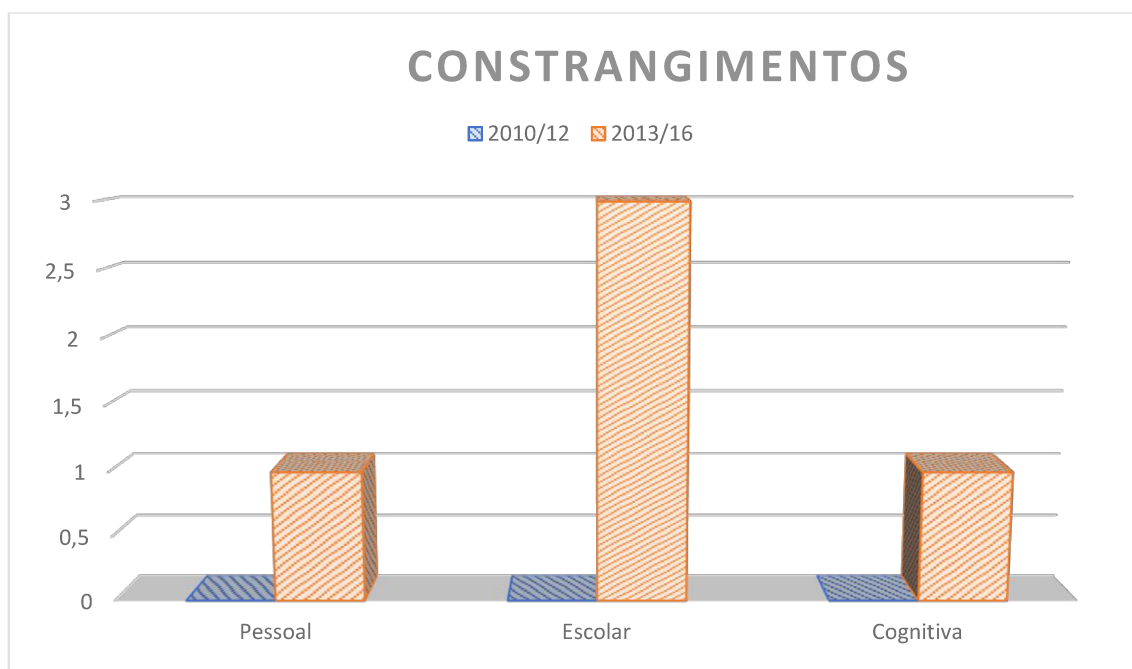


Gráfico N°8 – Constrangimentos

No gráfico n°8 podemos verificar que até ao ano 2013 não houve registos no âmbito de constrangimentos na autonomia da Sofia. A partir desse ano, foram constatadas dificuldades no que refere às alterações escolares, coincidindo com a mudança de ciclo, “*teve dificuldades na adaptação à nova situação escolar, ao espaço, aos colegas e ao cumprimento do novo horário (...)*” (p.107).

Estas alterações de rotina e do meio onde a Sofia se inseriu “*(têm) revelado um forte constrangimento às aprendizagens*” (p.107), sendo atribuída responsabilidade à “*(...) falta de um adulto que a acompanhasse no processo de adaptação*” (p.107).



Será no entanto pertinente questionar se a identificação das dificuldades, coincidentes não só com a mudança de ciclo mas também com a introdução da Língua Gestual Portuguesa, não advém da capacidade de a aluna conseguir manifestar mais os seus interesses, começando a contestar o que os adultos lhe solicitavam, frisada já anteriormente na análise do gráfico nº2. A partir do momento em que começou a utilizar mais gestos, a manifestação de autonomia patente na contestação poderá criar uma dificuldade aos adultos e não à Sofia, que está em processo de construção e de reconhecimento da sua identidade, tal como todos os jovens de 11 anos de idade.

Após a análise ao PEI da aluna, podemos referir que a introdução da Língua Gestual Portuguesa contribuiu para o desenvolvimento das suas competências comunicativas, apesar dos interlocutores continuarem a privilegiar o código oral mesmo que os próprios reconhecessem as benesses que a LGP trouxe para o desenvolvimento da aluna. Anteriormente à introdução desta língua, foram inseridos outros sistemas de comunicação aumentativa e alternativa, como o SPC e Makaton, mas a Sofia sempre demonstrou desinteresse por estes métodos, ao contrário dos adultos, pelo que consideramos que este era considerado como um meio facilitador para compreender a aluna e não para beneficiar a própria como meio de expressão. É de ressaltar também que, desde que a LGP foi introduzida, a Sofia alterou a sua postura comunicativa tomando a iniciativa no diálogo de forma espontânea. Ora, se esta situação foi reconhecida por aqueles que acompanharam o seu desenvolvimento, o facto de continuarem a insistir no meio de comunicação maioritário, a oralidade, não poderá prejudicar o progresso da aluna, continuando esta a sentir-se pressionada a comunicar por uma via que não a da sua preferência, para facilitar a compreensão dos interlocutores?

Também a nível da interação, a Sofia progrediu ao longo dos anos de aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa evoluindo nos seus comportamentos sociais e na relação com os pares, demonstrando uma atitude mais ativa do que nos anos antecedentes à introdução da LGP.

No que concerne a relação com os adultos não se visionou evolução pelo que podemos considerar que, se a Sofia desenvolveu a sua vertente comunicativa e social quando entre os pares, tomando iniciativa para brincar e comunicar e evoluiu nos níveis de atividade e participação, o facto de com os adultos não se percecionarem alterações, poderá levar-

nos a crer que tal é consequência dos interlocutores adultos não aceitarem o seu meio de comunicação predileto, a LGP, e daí não haver interação com os mesmos.

Também na sua autonomia, a Sofia revelou evolução nas suas aquisições, sendo reconhecido pelos profissionais que trabalham com a aluna que o progresso comunicativo aquando da introdução da LGP levou a que a aluna se sentisse mais segura e mais confiante na resolução de problemas diários e na execução de tarefas, tornando-a mais funcional nos diferentes contextos. Como a Sofia se tornou mais disponível para as aprendizagens, entende-se que o facto de serem referidas algumas dificuldades da aluna no que concerne à realização de tarefas e acatamentos de ordens, se deveu ao facto da Sofia passar a poder expressar as suas opiniões e ideias, não havendo, portanto, dificuldades por parte da aluna, mas sim por parte dos adultos, por não a entenderem e por estarem habituados a que a Sofia acatasse todas as solicitações sem reagir positiva ou negativamente.

Terminada a análise documental do Programa Educativo Individual da aluna em estudo, iniciou-se a análise de conteúdo referente às entrevistas.

### **Análise dos dados referentes às entrevistas**

A análise ao conteúdo das entrevistas permitiu determinar quatro grandes Macro categorias: **Perceção da comunicação da criança; Conhecimentos da LGP; Perceção das perspetivas futuras da aluna e Divulgação do caso.**

No que concerne a macro categoria com mais frequências, **Perceção da comunicação da criança**, esta divide-se em três categorias: **antes da LGP, pós LGP e benefícios da LGP** (Apêndice V, pp. 157-167).

Em relação à categoria **antes da LGP**, esta subdivide-se em quatro subcategorias sendo estas: dificuldades em compreender a aluna, conhecimento de gestos pela aluna, estimulação verbal e formas múltiplas de interação.

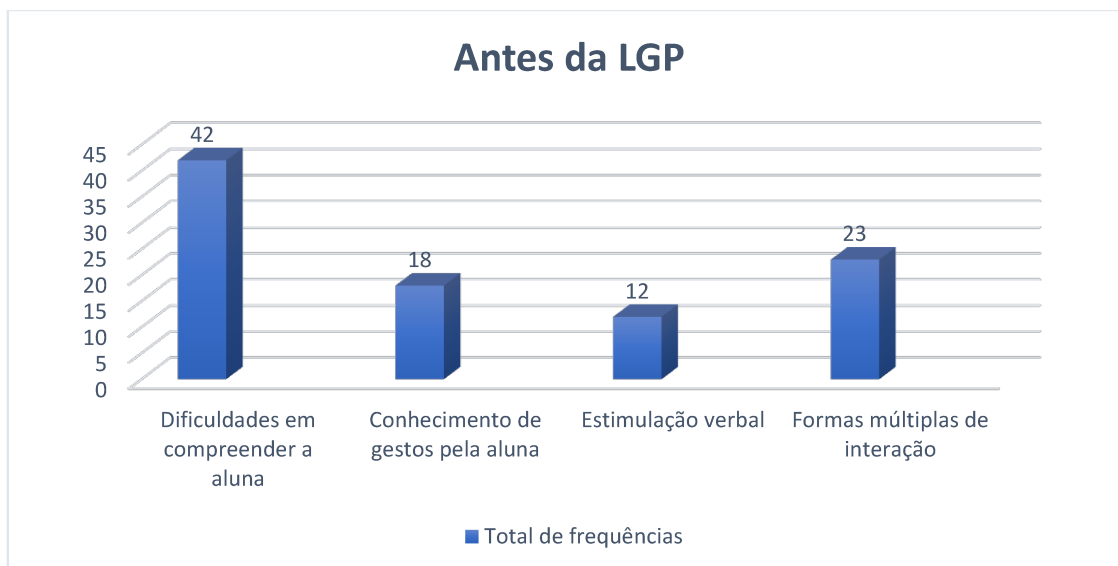


Gráfico N°9 – Antes da LGP

Na subcategoria dificuldades na compreensão da aluna, incidem o número maior de frequências de toda esta categoria, sendo uma das maiores de toda a macro categoria. Todas as participantes apresentam no mínimo duas verbalizações de dificuldades sendo que todas relevaram o facto de haver dificuldades em compreender a aluna, tal como, “*ela comunicava mais por sons*” (P.G) e “*não a compreendíamos*” (P.A), não conseguindo manter uma conversa por esta não revelar nem expressão oral, nem gestual, nem escrita, o que dificultava a comunicação: “*se ela precisasse de ajuda nós não a podíamos ajudar*” (P.E). Foi mesmo possível verificar numa destas entrevistas o reconhecimento da frustração da aluna perante a falta de compreensão por parte dos docentes, tutores e pares,

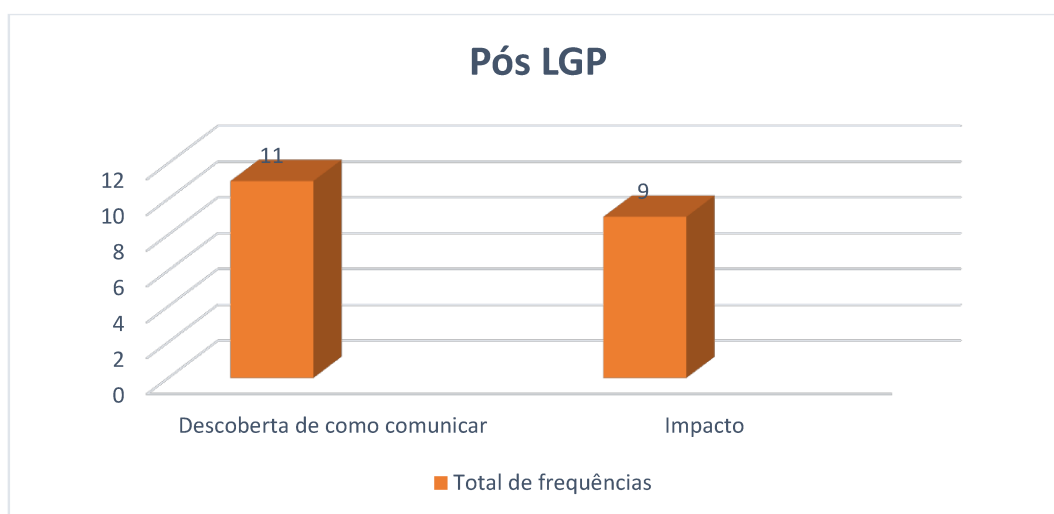
- “*frustração que ela tinha de eu não a entender*” (P.H).

No que respeita à categoria **pós LGP**, esta subdivide-se em duas subcategorias: descoberta de como comunicar e impacto.

As entrevistadas verbalizaram que a introdução da Língua Gestual Portuguesa foi “*como se abrisse um mundo para ela*” (P.G) o que está patente no gráfico nº 10, que mostra não só a perceção dos entrevistados em relação à descoberta da Sofia de como comunicar, mas também a perceção do impacto dessa mesma descoberta.

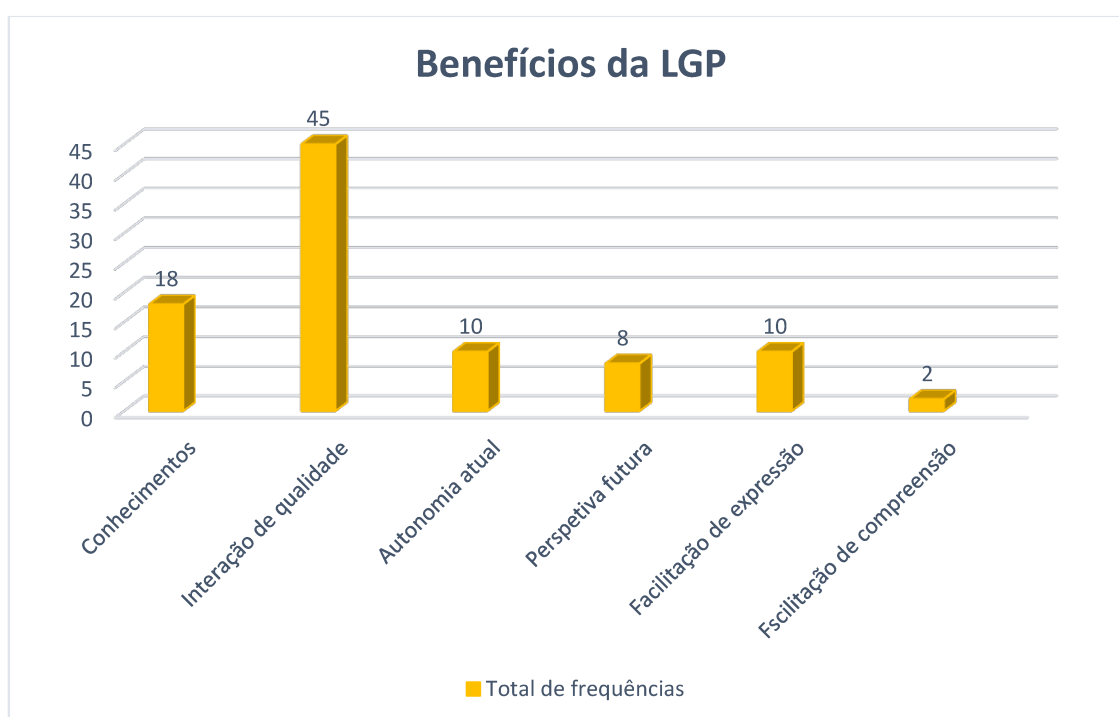
A leitura do gráfico nº 10 pode levar-nos a pensar que os entrevistados não deram grande relevância ao impacto destas aprendizagens, mas a análise à categoria **Benefícios da**

**LGP**, apresentada no gráfico nº11, permite-nos afirmar que tal não aconteceu, uma vez que o maior número de frequências é evidente na subcategoria interação de qualidade.



*Gráfico nº 10 – Pós LGP*

Continuando a análise da categoria **benefícios da LGP**, constata-se que para além da subcategoria interação de qualidade se encontraram mais cinco subcategorias: conhecimento, autonomia atual, perspectiva futura, facilitação de expressão e facilitação de compreensão, apresentadas no gráfico nº 11.



*Gráfico nº 11 – Benefícios da LGP*

Tendo em conta que um dos maiores problemas apresentados quanto ao que antecedeu à aquisição da LGP por parte da criança foi a compreensão, podemos dizer que este foi ultrapassado aquando da aprendizagem desta língua. A interação de qualidade é reconhecida por todos os participantes de forma positiva e como uma mais valia ao desenvolvimento das relações, tal como indica a participante B: *“o facto de perceber o que a aluna está a transmitir”* e *“a aluna perceber o que lhe estou a perguntar já é um grande avanço”* (P.B). É de destacar ainda que os participantes também referem que a criança alterou o seu comportamento interativo, não só com os adultos, mas também com os seus pares pois a sua autoestima elevou-se, demonstrando *“orgulho em mostrar os gestos”* (P.H) o que, consequentemente levou a que esta comunicasse mais e melhor, existindo uma maior *“capacidade de comunicar com os outros”* (P.K), em que esta faz questão de não só dominar o discurso, como refere a participante J, como também, possibilitou que se integrasse melhor no meio dos outros pares com quem habita, falando e *“conversando mais”* (P.X) como é referido pela participante F, seu par e pela participante C, monitora da instituição onde a aluna reside. É de destacar ainda que, em contexto escolar, a aluna também fez os seus progressos em ambiente de grupo turma, visto que é mais participativa e está mais ligada à sua faixa etária, interagindo com a comunidade escolar, o que a leva a ser bem aceite por todos, como refere a docente da aluna, participante I.

Desta forma, é possível afirmar que, no que respeita a perceção da comunicação da aluna, a aquisição da Língua Gestual Portuguesa foi uma mais-valia não só para a criança como também para aqueles que a rodeiam, sendo um facilitador para o desenvolvimento das relações.

Assim, no que refere à macro categoria **Conhecimentos da LGP**, podemos verificar que não foi só a criança em estudo que beneficiou e se enriqueceu com todo este processo de aquisição. Esta macro categoria divide-se em três categorias: **formação das participantes, utilização e valorização** (Apêndice V, pp. 168-175).

A categoria referente à **formação das participantes** subdivide-se em: noção da LGP, formal e informal.

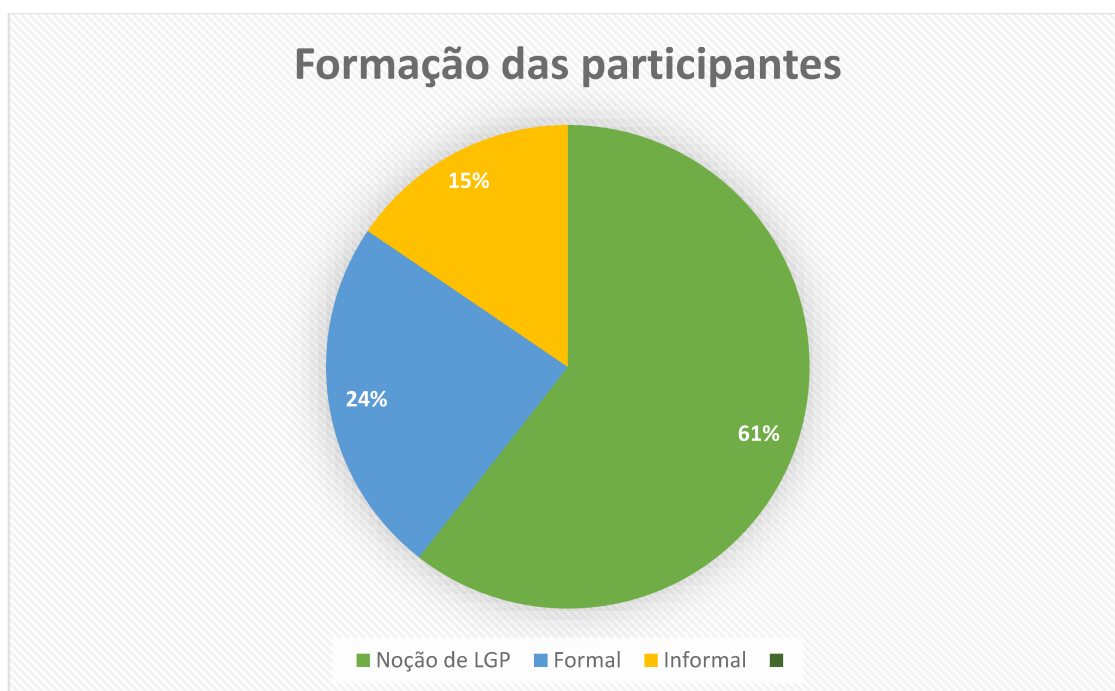


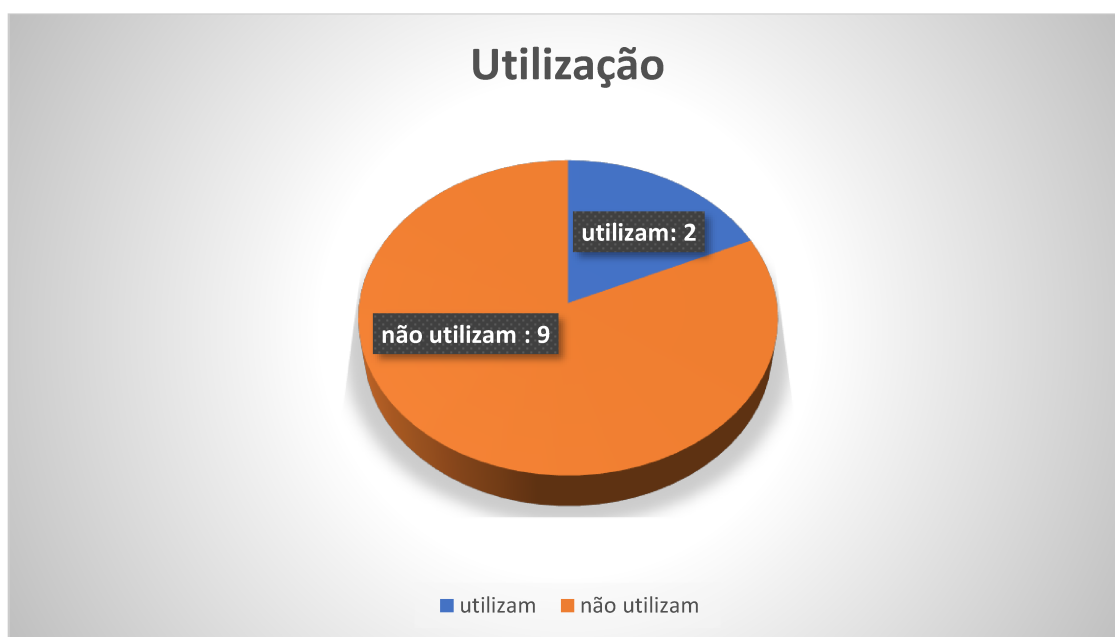
Gráfico N° 12 – Formação dos participantes

Todos os participantes, desde o início do contacto que têm com este caso, têm vindo a obter conhecimentos sobre o que é a Língua Gestual Portuguesa e para que serve, como consta na subcategoria noção de LGP.

Na sua maioria, todos frisam que *“é uma forma de comunicar”* (P.D) através de *“gestos...sinais... expressão corporal”* (P.H), em que se deverá destacar a definição da participante J quando afirma que, por ter uma estrutura suficiente como qualquer outra língua, *“pode tornar-se um apoio à língua oral caso exista”* ou *“substituir a língua oral quando esta não seja sequer possível”*. Ora, neste estudo de caso, é verificável esta situação visto que a experiência e o contacto com a criança em estudo levou a que esta população adquirisse conhecimentos que até aqui poderiam ser escassos no que refere a esta língua. Por isso, esta aprendizagem tem vindo a ser formal e informal, sendo que a investigadora é da opinião que adquirir a LGP apenas em ambiente formal não é suficiente para a aluna, devendo esta interagir com quem a utiliza, preferencialmente diariamente, para que desta forma a aquisição seja contínua, e diariamente o indivíduo seja enriquecido linguística e culturalmente. Exemplo disso mesmo é o referido pela participante C, quando relata que *“ela ao mesmo tempo que vai fazendo os gestos também nos está a ensinar”* (P.C), assim como a participante B ao dizer que *“na interação... no relacionamento com ela porque ela também nos vai ensinando”*. Assim, estes

participantes, para além dos conteúdos que dominam pela sua formação, estão em constante aprendizagem desta língua, pelo facto de a criança em estudo fazer questão de ensinar o próximo pois “*ela até gostava disso*” (P.H).

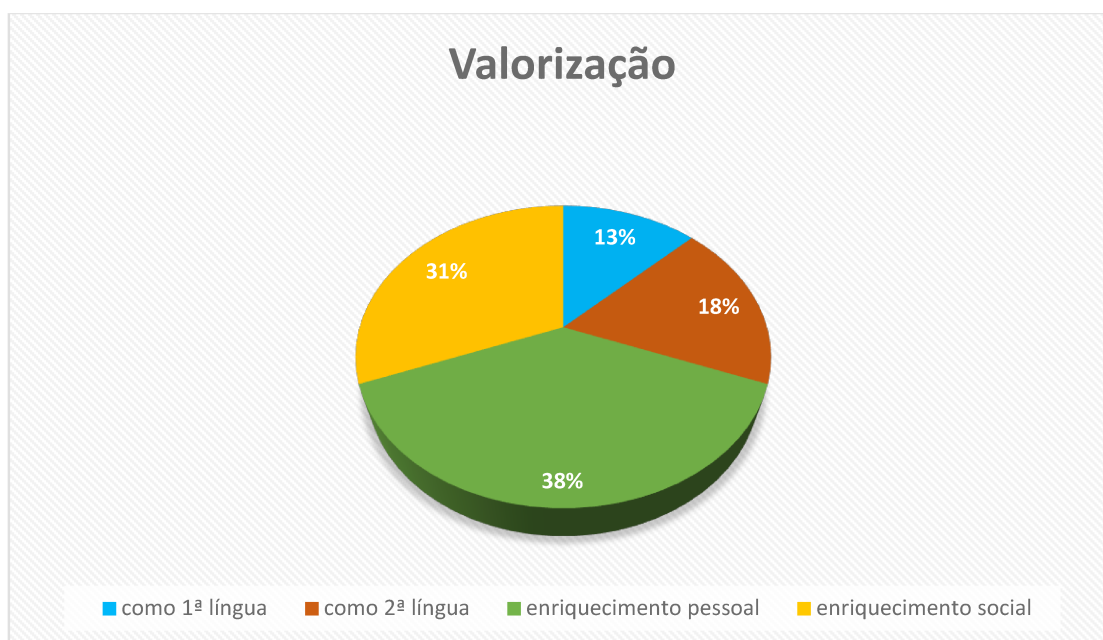
No entanto, é de referir um aspeto contraditório a todo este processo de aquisição e interação através da LGP, sendo que apenas duas pessoas afirmam que utilizam este meio para comunicar, enfatizando muito mais a LGP como 2ª língua do que como 1ª. Assim, a categoria **utilização** apresenta-se graficamente da seguinte forma:



*Gráfico N° 13 – Utilização da LGP*

Algumas destas participantes afirmam que não necessitam de emitir a mensagem em LGP, uma vez que a criança entende o que é dito, o que é contraditório com o referido na análise da subcategoria compreensão da comunicação.

A última categoria, **Valorização**, subdivide-se em quatro subcategorias: como 1ª língua, como 2ª língua, enriquecimento pessoal e enriquecimento social.



*Gráfico N° 14 – Valorização da LGP*

Verifica-se no gráfico nº 14 uma grande ênfase quanto ao enriquecimento pessoal e social dos participantes envolvidos neste processo.

A introdução da LGP afetou diretamente os pares e os adultos envolvidos no quotidiano da Sofia, visto que, 38% das participantes aponta que este processo as enriqueceu a nível pessoal, salientando que *“fez-me crescer”* (P.K) sendo *“muito gratificante.... Muito enriquecedor”* (P.H).

Também a nível social é reconhecida a importância da envolvência no processo de aprendizagem da LGP, tendo sido obtida uma percentagem de 31% que reflete que os participantes reconhecem que estão

*“mais despertos para a comunicação social... serviços inclusivos”* (P.A).

A participante B refere ainda que

*“faz-me pensar que as crianças que têm esta dificuldade na fala não são menos capacitadas do que os outros”*.

No entanto, é possível visualizar no referido gráfico que apesar de todo o reconhecimento e respeito pela introdução da LGP, esta é vista maioritariamente como uma 2ª língua para a Sofia e não como aquela que a Sofia adota como sua. Alguns participantes adotaram este meio para estabelecer contacto com a aluna *“comecei a falar algumas coisas com ela e ela comigo (em Língua Gestual)”* (P.E), reconhecendo-se que apesar de inicialmente



não ser considerada *“uma janela de oportunidades”* (P.A), posteriormente é assim reconhecida pela mesma participante que refere *“sem dúvida que foi muito importante”*. É também testemunhado que

*“sempre que esta reforce ou possibilita a participação mais ativa da criança, deverá ser experimentada sempre”* (P.K).

Ainda assim, alguns dos adultos participantes neste processo referem-se à LGP e à sua introdução na educação da Sofia como 2ª língua, percebendo-a como *“uma relação com a fala”* (P.J), o que consequentemente

*“melhorava a fala quando ela usava os dois (oralidade e gestual) em concomitância”* (P.J).

É de salientar, no entanto, que apesar das consecutivas tentativas referidas para que a Sofia oralizasse, sendo continuamente *“(incentivada) a falar”* (P.C), a Sofia revela sempre a sua preferência quando

*“(acaba) sempre por transmitir o que quer através da Língua Gestual”* (P.B)

e, como tal, segundo a participante C,

*“já percebemos o que ela está a dizer só com os gestos”*.

Tendo em conta todos os testemunhos referidos e analisados, e considerando a experiência profissional da investigadora, poderá referir-se que a Sofia está em constante contenda para se integrar em pleno e, tendo consciência que nem todos comunicam através da língua preferencial dela, tenta também oralizar de forma a adaptar-se aos dois ambientes comunicativos, não descurando nunca os gestos para se fazer compreender na plenitude, visto que, tal como refere a participante H *“o gesto poderá continuar a ajudá-la a entender as coisas”* e a *“integrar-se nas coisas nos diferentes ambientes”*.

Todo este processo de pré e pós aquisição da LGP tem vindo a ser, sem dúvida, um contínuo de enriquecimento a nível pessoal e social para todos os envolvidos. Destaca-se, por isso, a subcategoria enriquecimento pessoal, em que os participantes realçam os diversos fatores mencionando que, aquando do seu envolvimento neste processo, adquiriram conhecimentos que enriqueceram a sua vida nas áreas pessoais e profissionais. Como referido pelas participantes A e B, as pessoas que são próximas à criança em estudo ficaram mais sensibilizadas e mais despertas não só para a língua em si, mas também,

para a credibilidade da capacitação de crianças com Trissomia 21 que, apesar de terem esta síndrome e terem dificuldades na fala, *“não são menos capacitadas do que os outros”* (P.C). É de destacar ainda que, o despertar para este meio de comunicação, levou a que, a nível profissional, se abrissem novos caminhos para que se entendesse que a LGP não necessita de ser apenas da comunidade surda, mas sim, pode ser utilizada e adotada por todos aqueles que perante a complexidade da utilização da oralidade, possam adquiri-la e adotá-la como meio de comunicação aumentativo e alternativo. Para que tal seja passível de acontecer, não podemos descurar a sensibilidade daqueles que estão presentes neste estudo para com o meio envolvente. Isto é, no que se refere ao enriquecimento social, a maioria dos participantes frisa que para além de ter aprendido uma nova língua, tal também lhes permitiu estar mais próximos da comunidade usuária desta língua e, como tal, *“fez crescer”* (P.K), sendo uma experiência *“desafiante e enriquecedora”* (P.H). Consequentemente, revelam-se mais atentos aos meios inclusivos dos quais a Sofia poderá beneficiar futuramente, em ambientes em que se integrará com base em meios facilitadores para a sua inclusão e independência. Como tal, analisamos seguidamente a macro categoria **Perceção das perspetivas futuras da criança**. Esta contempla uma categoria, **vida independente**, subdividindo-se em três subcategorias: dificuldades, supervisão e inclusão social (Apêndice V, pp. 176-180).

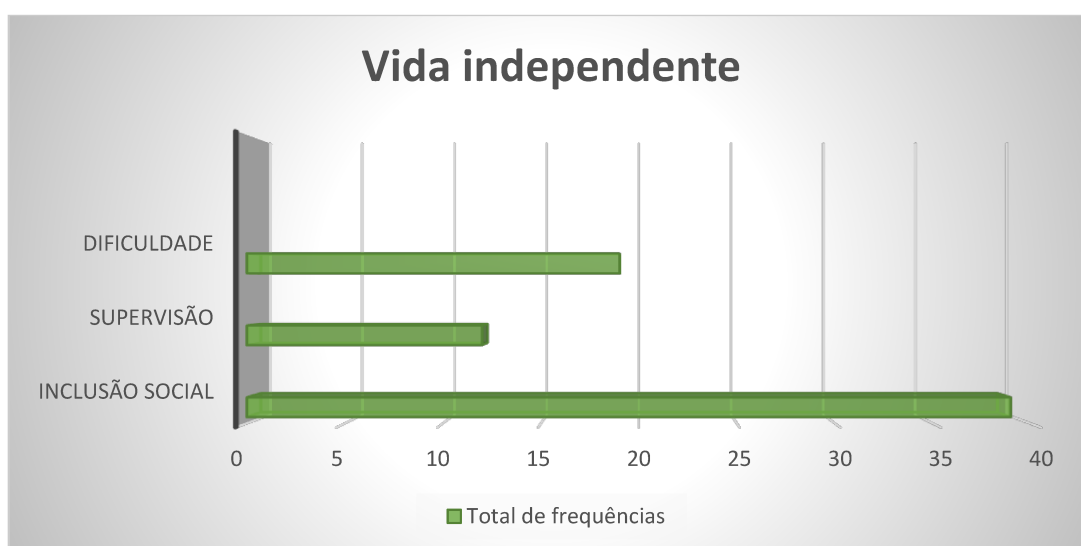


Gráfico Nº 15 – Vida independente

Nesta categoria podemos verificar, no que concerne a subcategoria com maior frequência, inclusão social, que todos os intervenientes perspetivam que a Sofia a nível social poderá vingar, visto que está *“mais confiante nela própria”* como indica a participante G e, desta forma, estará mais confiante para promover as suas próprias relações e estabelecer contactos com pares de ambos os sexos, uma vez que lhe é reconhecida a apetência e o gosto para interagir e conviver, de ser capaz de *“ter as suas amizades”* (P.I), tendo que recorrer *“muito à base da língua gestual”* (P.B). Isto levá-la-á, como frisa a participante E, a *“vai gostar de ensinar aos outros o que é a língua gestual e porque é que (esta) é tão importante para ela”*.

Nesta subcategoria também foi abrangido o futuro profissional da criança, quanto ao qual os participantes fizeram questão de referir que esta poderá ter uma profissão prática, adequada às competências da Sofia. A maioria dos participantes frisam que a Sofia *“tem capacidades e competências para fazer a diferença”* (P.A), podendo ser perfeitamente funcional e *“produtiva para a sociedade”* (P.G). A participante K, aprofunda ainda a sua opinião, dando alguns exemplos de profissões de acordo com o que conhece das competências presentes da aluna, tais como, trabalhar numa *“padaria, num cabeleireiro”*. Ou seja, os participantes depositam muitas expectativas na inclusão da Sofia, não só a nível social como também profissional, prevendo que esta se torne cada vez mais autónoma, desenvolvendo atividades que ela tenha prazer em realizar e de acordo com as suas capacidades motoras, cognitivas e linguísticas. É de referir que, tendo em conta as competências profissionais da investigadora, aquando da integração da Sofia no mercado de trabalho, o local onde esta se inserir deverá ser preparado e sensibilizado quanto ao meio de comunicação que a Sofia utiliza, visto que só assim esta poderá ser funcional, compreendendo o que lhe é solicitado e desenvolvendo a sua profissão o mais irrepreensivelmente possível, assim como, criando laços profissionais como qualquer outro funcionário. Caso esta preparação do meio não seja realizada, as complexidades referidas na subcategoria dificuldades, poderão manifestar-se afetando a aluna em estudo nas diversas áreas e nos seus progressos quanto à sua vida independente. Outras das dificuldades citadas pelos participantes no que concerne *“à sua higiene”* (P.C), *“gestão de dinheiro”* (P.K) ou questões mais complexas, poderão ser contornadas com a supervisão mencionada na subcategoria com o mesmo termo, sendo que a Sofia deverá ser integrada em outra instituição que continuará a acompanhá-la nas diferentes áreas que *“seja sensível à problemática dela”* (P.B) ou supervisionada por um *“tutor ou colega”*

(P.K) para que, desta forma, seja apoiada e incluída positivamente no seu meio social, contando com as melhores decisões por parte dos tutores ou dos que farão a referida supervisão, tal como tem vindo a ser até ao presente.

Desta forma, analisamos a última macro categoria **Divulgação do caso**, onde constam duas categorias: **reconhecimento das competências pessoais** e **encaminhamento adequado às competências** (Apêndice V, pp. 181-185).



*Gráfico N° 16 – Divulgação do caso*

Nesta macro categoria podemos revelar que o reconhecimento das competências pessoais obtém mais unidades de registo por parte das participantes, não tendo as mesmas descurando a importância de revelarem as práticas profissionais até hoje desenvolvidas para o sucesso da aluna.

Nas decisões que englobaram o encaminhamento adequado às competências foram tomadas medidas estratégicas para ultrapassar e/ou colmatar as dificuldades apresentadas pela criança, mais especificamente, no que concerne a comunicação na mesma. Ao longo das entrevistas, pode-se constatar que foram utilizados alguns sistemas de comunicação, passando estes pelo sistema Makaton, e utilização de computadores e tablets que contemplassem os símbolos SPC e o Grid2. No entanto, até à introdução da Língua Gestual Portuguesa, foi sentido e descrito por uma das participantes que a criança estava “*um bocadinho à deriva em termos da sua forma de comunicação*” (P.H). A Sofia sempre teve a orientação da educação especial e da eficiência da instituição onde a Sofia habita,

pelo que sempre lhe foram dadas *“ferramentas necessárias para o futuro”* (P.B). Desta forma, e como os meios tecnológicos acabaram por não serem utilizados devido ao desinteresse demonstrado pela Sofia e ao facto de os métodos introduzidos não estarem a ser benéficos para a evolução comunicativa da criança, foi introduzida a LGP, pelo que se veio a verificar que *“a educação e formação dela teria que passar mesmo pela Língua Gestual”* (P.H) sem descurar, no entanto, a oralização que ela detém. Assim, todos os participantes reconhecem que é muito importante a divulgação deste caso, como se verifica na categoria **reconhecimento das competências pessoais**, sendo considerado *“um caso de sucesso”* (P.I). Este caso veio demonstrar aos sujeitos entrevistados que as pessoas não deverão desistir de casos como os da Sofia e sim, *“continuar a investir neles”* (P.D) pois são casos de sucesso como estes que fazem que todos aqueles que detém conhecimento acerca dele possam pensar e refletir, deixando de ter medo do desconhecido, como refere a participante K. O facto de haver a possibilidade da divulgação deste caso é uma mais valia não só para o sujeito em si, como também para aqueles que convivem com ele diariamente nas diversas vertentes, uma vez que *“quanto mais soubermos desta especificidade... será sempre uma mais valia para eles”* (P.B). É de referir que a participante J, sendo profissional na área da comunicação, salienta que é necessário, em caso de Trissomia 21, não colocar apenas como opção *“a comunicação com símbolos e o programa de linguagem Makaton... colocar também em cima da mesa a Língua Gestual”* e assim, este caso ser um exemplo de que esta opção pode decerto ser uma mais valia para outros casos semelhantes ao da Sofia. A participante K refere ainda que, uma vez que este é um caso atípico, é de todo pertinente que este seja *“mostrado ao maior número de professores, técnicos”*. Refere que deverá ser dado a conhecer às próprias famílias de pessoas com Trissomia 21, com o objetivo de divulgar que, sendo os métodos atuais como *“Makaton e Pacs (...) funcionais, mas (...) muito restritivos”*, a língua gestual é cada vez mais divulgada no nosso país e todos poderão facilmente ter acesso a ela, ao contrário de outros sistemas de comunicação.

## 2.10 Discussão de Resultados

Após a análise das entrevistas aos participantes, foi possível verificar, tal como na análise do PEI, que antes da introdução da Língua Gestual Portuguesa, subsistia uma dificuldade inerente à compreensão do que a aluna pretendia transmitir, existindo por parte de todos

uma frustração por não conseguirem estabelecer uma comunicação eficaz, facto patenteado na categoria Dificuldades (da aluna) e na subcategoria Dificuldades em compreender a aluna.

Ao longo dos anos foram introduzidos sistemas de comunicação aumentativa (SPC e Makaton) com o objetivo de a Sofia progredir na sua comunicação, como testemunham os participantes na categoria Apoios e Divulgação do caso.

Face à frustração da aluna em não se conseguir fazer entender, referida quer pelos adultos quer pelos pares antes da introdução da Língua Gestual, correspondente aos anos antecedentes a 2013, e à evolução da aluna reconhecida aquando da introdução da LGP, como a categoria Benefícios da LGP mostra, é incontestável o reconhecimento das mais valias de um código de comunicação aumentativo e alternativo adequado às reais competências do beneficiário. Segundo os participantes, em situações envolvendo a Sofia, após a introdução da LGP, a interação entre todos obteve mais qualidade, sendo que a aluna se tornou mais participativa com os pares do grupo turma e com os pares da mesma faixa etária, salientando-se uma evolução na Relação afetiva entre estes, sendo a modalidade gestual, por isso, um facilitador no desenvolvimento das relações.

Não podemos, no entanto, deixar de refletir quanto à continua insistência na utilização de códigos verbais orais ao longo de todo este processo e de outros códigos aumentativos como o SPC, que impedem uma interação face a face mais rápida e fluente, quando a própria aluna manifesta continuamente, desde o início da introdução da LGP, as suas competências e preferência na utilização dos gestos. Já nos finais dos anos 70, Bairrão Ruivo afirmava que o gesto permite a concretização do pensamento e, desta forma, a Sofia mesmo aquando da insistência dos interlocutores em comunicarem através da oralidade esta, responde através da LGP, assegurando-se que a mensagem que quer transmitir chega ao destino com sucesso. Desta forma, o comportamento interativo e a sua autoestima desenvolveram-se, tendo a Sofia revelado orgulho em demonstrar o seu meio de comunicação, apresentando um comportamento mais ativo nas diversas áreas investigadas, tendo uma atitude no meio escolar mais participativa e mais disponível na realização das tarefas propostas e revelando-se mais ligada aos colegas da sua faixa etária, assim como, na área social, assumindo uma postura de autocontrolo das suas relações.

Ressalva-se também que todos os participantes obtiveram contacto com a LGP aprendendo-a através de formações e/ou sensibilizações, bem como de forma informal,

estando em contacto direto com a Sofia diariamente, que se orgulha em ensinar gestos aos seus interlocutores. Como se pode ver na categoria Formação dos participantes, também é meritório de reflexão o facto de esta formação e da importância da utilização da língua gestual por parte da aluna não estar mencionado no seu PEI. Será que esse procedimento não deveria constar do seu processo, visto que é uma das medidas a ter em conta para uma perfeita inclusão da aluna no meio escolar e social? A sua não menção confere-lhe um carácter informal/clandestino, ou seja, não reconhecido como elemento importante na educação. Ora, como referimos no estudo empírico da Comunicação da Pessoa com T21, a língua gestual não é só benéfica para a criança, mas sim para todos os interlocutores, uma vez que desinibe a criança de transmitir a sua mensagem, dando a oportunidade ao interlocutor de responder adequadamente e anular a inibição mútua (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Apesar dos conhecimentos dos pares e dos adultos que interagem com a Sofia, podemos verificar na categoria da Utilização que estes continuam a insistir no desenvolvimento da oralidade da Sofia, estando continuamente a emitir as suas mensagens através da oralidade o que leva a que a aluna tente responder da mesma forma, mas sem sucesso, acabando por recorrer a emitir a sua mensagem através da LGP. Tendo em conta que na categoria Valorização a LGP é reconhecida como a 2ª língua da Sofia e não como a principal língua que a mesma aluna adotou desde a sua introdução no seu percurso, deveremos equacionar as seguintes questões: a colocação da LGP num segundo plano não poderá levar a que ocorram e se salientem Constrangimentos nas áreas pessoais e sobretudo escolares? E, por outro lado, serão estes constrangimentos identificados pelo facto de a Sofia ter abandonado uma atitude passiva e ter iniciado a construção da sua identidade como qualquer outra criança da sua idade, tendo uma voz ativa através da LGP, sendo que tal não vai ao encontro das preferências e expectativas dos adultos?

Desta forma, consideramos que a Sofia está em constante conflito com ela própria, tentando corresponder às expectativas dos adultos que a rodeiam, e que insistem em que esta progrida predominantemente na oralidade, mesmo quando todos estão conscientes que a LGP é o meio comunicacional em que a Sofia se sente mais segura para comunicar. É crucial equacionarmos os efeitos que esta realidade poderá ter no seu futuro, a nível social e profissional.

Também ainda nesta área, podemos verificar que, quanto à categoria Vida independente, estão presentes expectativas positivas para o futuro da Sofia, que tem já demonstrado capacidades e sobretudo autoconfiança para ser autónoma na promoção das suas relações tendo por base a Língua Gestual Portuguesa. Também a nível profissional, é expectável que a Sofia desenvolva uma profissão adequada às suas capacidades motoras, cognitivas e linguísticas, podendo a aluna ser uma profissional perfeitamente funcional. No entanto, também é de ter em conta que a Sofia poderá vir a necessitar da supervisão constante de algum responsável no que concerne à gestão financeira e em alguns aspetos da sua rotina diária. Estas considerações vão, sem dúvida, ao encontro do referido no quadro nº I – Habilidades pessoais de jovens com T21 onde se verifica que, apesar do nível de autonomia ser por vezes elevado, conseguindo aqueles integrar-se perfeitamente na sociedade, a maioria destes jovens/adultos necessitam diariamente de apoio ou supervisão nas mais variadas áreas.

Com todos os benefícios que a LGP trouxe não só à Sofia como também aos que a rodeiam, como se verificou tanto no PEI como com os entrevistados, também a investigadora é da opinião que este será um caso que deveria ser mais investigado e divulgado, visto que sobressai dos padrões de intervenção educacional comuns com crianças com Trissomia 21, tendo-se empregue em termos comunicativos, uma língua utilizada apenas pela comunidade Surda mas que poderá ser perfeitamente aplicada como Comunicação Aumentativa e Alternativa, com a vantagem de ser uma língua cada vez mais divulgada e cada vez mais próxima da sociedade em geral. Assim, salienta-se que cada caso é um caso, mas que os profissionais deverão sempre colocar todas as hipóteses em cima da mesa, mesmo que estas não sejam hipóteses padrão, no intuito de promover o sucesso dos alunos e de todos aqueles que estão envolvidos nos seus processos de desenvolvimento e educação nas diversas áreas em que criança/jovem em questão se movimenta.



### **III - Projeto de intervenção**










#### **Fundamentação**

O projeto que a seguir se apresenta surge no âmbito da análise dos resultados obtidos na presente investigação, tendo em conta o Programa Educativo Individual da aluna, as entrevistas aos participantes e o levantamento teórico. Esta proposta de intervenção espelha uma reflexão sustentada pela prática profissional da investigadora na área da educação, o que a dotou de um conhecimento concreto acerca de todas as atividades passíveis de serem desenvolvidas para, por um lado, aprimorar os pontos fortes desta investigação e, por outro, também no intuito de minimizar ou colmatar os constrangimentos detetados ao longo deste estudo de caso.

Se os pontos fortes demonstram estratégias e atitudes que têm sido aplicadas de forma adequada, os pontos fracos evidenciam alguns aspetos que têm vindo a prejudicar a aluna em questão e o seu desenvolvimento nas diversas áreas analisadas. Serão estes últimos pontos que aqui serão tidos em conta, pretendendo-se que sejam suprimidos através do projeto apresentado, bem como por meio do plano presente mais à frente neste trabalho.

#### **Pontos fortes**

A investigadora realça os seguintes pontos fortes do caso estudado:

-  Utilização da LGP por parte da aluna de forma espontânea;
-  Boa relação afetiva entre a aluna e os adultos e pares;
-  Reconhecimento dos benefícios da LGP como meio de comunicação em todas as áreas;
-  Identificação da LGP como facilitador de interação e de desenvolvimento de relações;
-  Conhecimentos em ambiente formal e informal da LGP;
-  Sensibilidade para a comunicação em LGP;
-  Recursos humanos disponíveis na região: docentes de LGP;
-  Simplificação de processos por parte das entidades;
-  Bom relacionamento entre os vários intervenientes no processo.

## **Pontos fracos**

A investigadora salienta os seguintes pontos fracos:

- ✚ Focagem noutros sistemas de comunicação sem valorizar a gestualidade espontânea da aluna;
- ✚ Pouca diversificação de recursos didáticos adaptados em LGP;
- ✚ Falta de dinamização de parcerias e projetos dedicados às necessidades da aluna, que envolvam os docentes do agrupamento;
- ✚ Diversificação de ações de formação pouco significativas para as necessidades da aluna.

Este projeto pretende concetualizar as ações a desenvolver a dois níveis: num primeiro nível centra-se em alunos com as mesmas características da Sofia e num segundo nível integra ações, projetos educativos e profissionalizantes da Sofia, definindo objetivos e estratégias, bem como definindo os destinatários a quem se dirigem estas ações. Pretende-se assim, programar uma possível realidade futura com os recursos disponíveis (humanos, físicos e materiais), aplicáveis em realidades de caso semelhantes à estudada nesta investigação, tendo em vista a eficácia e o sucesso desta intervenção em alunos com o mesmo perfil.

A nossa sociedade está em permanente evolução e, cada vez mais, se apresenta consciente e sensibilizada para a diferença. Assim sendo, é fundamental contribuir ativamente para a construção de conhecimento acerca destas novas realidades, de diversificadas formas de se ser humano, e de inovadoras estratégias que podem acompanhar as mudanças que ocorrem quer na vida de cada cidadão, quer no mundo que nos rodeia.

## **Objetivos globais e específicos do Projeto de Intervenção**

Quando em presença de um(a) aluno/aluna com dificuldades severas de comunicação e que recorre espontaneamente ao gesto verifica-se a necessidade de intervir ativamente, concentrando energias para colmatar os pontos fracos e atingir os objetivos da intervenção.

### **Objetivos globais:**

- ✚ Conhecer e utilizar competências linguísticas de LGP por parte dos interlocutores do aluno;
- ✚ Munir os/as formandos/as de ferramentas que permitam desenvolver as suas atividades profissionais e sociais de forma exemplar com base na LGP.

### **Objetivos específicos:**

Ser capaz de:

- ✚ Valorizar a LGP como meio de comunicação;
- ✚ Comunicar com diferentes interlocutores que utilizam a língua oral e gestual;
- ✚ Agir em prol das necessidades linguísticas do aluno;
- ✚ Elaborar recursos didáticos e metodologias adequadas ao meio de comunicação do aluno – a LGP;
- ✚ Promover relações interpessoais com interlocutores de forma oral e gestual;
- ✚ Sensibilizar o outro para a diversidade linguística envolvente;
- ✚ Elaborar parcerias e promover boas práticas de ensino.

### **Destinatários**

Os destinatários deste projeto de intervenção, são:

- ✚ Docentes;
- ✚ Técnicos especializados;
- ✚ Pares.

### **Ações a desenvolver**

Este projeto de intervenção tem delineado, como já referido anteriormente, dois níveis de desenvolvimento:

- Primeiro nível: ação de sensibilização;
- Segundo nível: ações de formação de Língua Gestual Portuguesa.

### **Ação de sensibilização**

No início da intervenção, o ponto inicial fulcral é a organização de uma sessão de sensibilização, dividindo-se o público alvo em dois grupos: docentes, técnicos e adultos responsáveis pela aluna num grupo, e seus pares noutro.

### **Objetivo Geral**

- ✚ Sensibilizar para a utilização da LGP como meio de comunicação;

### **Objetivos Específicos**

Ser capaz de:

- ✚ Reconhecer a LGP como uma língua;
- ✚ Aceitar a utilização da LGP como meio de comunicação;
- ✚ Inserir a LGP precocemente em casos idênticos ao da Sofia.
- ✚ Reconhecer a importância da aprendizagem da LGP.


A partir desta ação de sensibilização e sobretudo de esclarecimento, propunha-se aos dois grupos formados a participação em formações de LGP, culminando em duas vertentes: Formação de LGP e Intervenção focada na aluna estudada.

### **1º nível: Ação: formação de Língua Gestual Portuguesa**

Neste ponto, pretende-se descrever o funcionamento destas ações, tendo em conta os participantes de cada uma delas.

### **Docentes das disciplinas e técnicos especializados**


Primitivamente, deverá ser realizada uma ação de formação a cada início do ano letivo destinada a todos os docentes da aluna.

| Objetivos  | Conteúdos  | Estratégias   |  | Local  |
|--|--|---|---|--------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enriquecer vocabulário em LGP;</li> <li>• Adquirir léxico de LGP da sua área curricular;</li> <li>• Planificação de estratégias de intervenção;</li> <li>• Preparação de materiais pedagógicos da disciplina adaptados em LGP.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário específico de cada área curricular;</li> <li>• Planificação de conteúdos;</li> <li>• Materiais didáticos em LGP;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sessões expositivas;</li> <li>• Trabalho autónomo - Planificação adaptada às necessidades dos alunos;</li> <li>• Criação/adaptação de materiais didáticos em LGP;</li> <li>• Apresentação e discussão de propostas.</li> </ul> | 15 horas  | Escola |

Após esta primeira ação de formação, os docentes e técnicos especializados deverão, ao longo do ano letivo, frequentar continuamente uma ação de formação de LGP apresentada no ponto seguinte.

Nesta ação de formação formar-se-ão dois grupos, sendo que:

- ✓ Grupo 1: docentes, técnicos especializados, responsáveis pela aluna\*
- ✓ Grupo 2: pares\*\*
- ✓

| Objetivos  | Conteúdos   | Estratégias   |  | Local                               |
|--|---|---|---|-------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de competências de comunicação em LGP;</li> <li>• Compreender e utilizar expressões familiares e quotidianas;</li> <li>• Comunicação espontânea em LGP;</li> <li>• Sensibilização para a adaptação do meio envolvente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulário do quotidiano;</li> <li>• Estrutura frásica;</li> <li>• Verbos;</li> <li>• Adjetivos;</li> <li>• Pronomes;</li> <li>• Advérbios;</li> <li>• Histórias tradicionais;</li> <li>• Músicas;</li> <li>• Jogos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição gestual;</li> <li>• Exploração de imagens/situações, vídeos e músicas;</li> <li>• Interação gestual;</li> <li>• Trabalho em parceria;</li> <li>• Criação de materiais lúdicos em LGP.</li> </ul> | 30 horas<br>1h/S  | Escolas*                            |
|  |   |   |   | Espaço natural de convivência<br>** |

## **Recursos**

Para atingir em pleno os objetivos propostos e dentro da disponibilidade de todos os intervenientes, considera-se importante para o desenvolvimento deste projeto os seguintes recursos:

### **Recursos humanos**

- ✚ Docente de Língua Gestual Portuguesa (preferencialmente que seja docente da aluna/do aluno em causa).

### **Recursos físicos/materiais**

- ✚ Sala em forma de “U” provida de mesas, cadeiras, computador e projetor.

### **2º nível: Intervenção focada na aluna estudada**

- ✚ É importante ressaltar também que, apesar de a aluna frequentar o 7º ano de escolaridade, toda a equipa, incluindo os responsáveis pela Sofia, deverão começar precocemente a debruçar-se sobre o seu futuro a nível pessoal e profissional. Refira-se que a Sofia desde cedo foi afastada da família por ordem do tribunal e encontra-se numa instituição de acolhimento na cidade de Beja. Seguindo a ordem cronológica, aquando completar os 18 anos de idade, prevê-se que a Sofia mude de instituição ou continue na mesma, mas em outro espaço físico e de forma mais independente. Também se deverá ter em consideração que para esta aluna, estando a beneficiar de um CEI, irá ser providenciado um Plano Individual de Transição (PIT), de acordo com o Art.º14ª, ponto 1 do Decreto Lei n.º 3 de 2008 e este, tal como o próprio Decreto Lei indica, deve promover a transição para a vida pós-escolar e para o exercício de uma atividade profissional adequada à inserção social, familiar e/ou de uma instituição de carácter ocupacional. Desta forma, a preocupação da investigadora recai no facto de se dever preparar o meio onde a Sofia se irá integrar não só a nível pessoal como também a nível profissional, abastecendo-o de informação e conhecimento necessário para que, aquando a sua presença, a Sofia

esteja perfeitamente integrada num ambiente inclusivo e sem a frustração da barreira linguística. Consequentemente, a investigadora sugere que o PIT da Sofia contemple ações de sensibilização e de formação referentes às necessidades da Sofia, dirigidas aos novos membros da rotina da aluna para que se mantenham os pontos fortes e consigamos eliminar os pontos fracos, visto que este plano deverá não só ter uma orientação vocacional como também promover a cooperação entre os membros da equipa pluridisciplinar, em articulação com os parceiros locais e sociais.

- ✚ Relembra-se que, sendo os adultos responsáveis pelo futuro das crianças e pelo seu bem-estar, cabe a todos os intervenientes estar um passo à frente dos acontecimentos, para colmatar todas as falhas existentes no presente com o objetivo do futuro da aluna não ser apetrechado de dificuldades e barreiras, apelando sempre à igualdade de oportunidades e à igualdade para todos, independentemente da diferença física ou cognitiva existente.

### **Em síntese:**

Tendo em atenção os objetivos traçados neste projeto de intervenção, pretende-se que os pontos fracos detetados nesta investigação sejam ultrapassados, contando por isso, com mobilização e disponibilidade por parte de todos os intervenientes neste projeto. Tem-se por ambição tornar estas formações num processo contínuo e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional, com vista ao desenvolvimento das competências dos docentes e técnicos. Sendo este projeto apenas uma proposta de intervenção, deverão ser reunidos esforços para que este seja implementado. Aqui se apresentam as principais linhas orientadoras do mesmo, para que se derrubem as barreiras existentes, e se promova um ótimo percurso interventivo em casos semelhantes ao da Sofia. Desta forma, pretende-se impulsionar o sucesso educativo dos alunos, bem como encorajar a partilha de conhecimentos e saberes entre todos, pois a entreajuda é um fator-chave no processo de articulação, onde cada um contribui quanto à área em que desenvolve a sua atividade.

## Conclusão

Após a realização desta investigação, ficou claro e perceptível que a comunicação é um facto bastante relevante para o desenvolvimento de qualquer criança, uma vez que depende desta para se relacionar com as demais pessoas e integrar-se condignamente na sociedade. Todo o desenvolvimento das potencialidades do ser humano está relacionado com a oportunidade que lhe é dada para comunicar e para interagir com o meio envolvente, nas várias fases da sua vida. É de ressaltar que a qualidade das interações, desenvolvidas o mais precocemente possível, proporcionará determinantes desenvolvimentos sociais e pessoais no funcionamento cognitivo da pessoa humana e consequentemente, uma melhor qualidade de vida.

As crianças com Trissomia 21, devido a fatores que caracterizam esta síndrome, apresentam, na sua generalidade, dificuldades no desenvolvimento da linguagem, manifestando dificuldades de comunicação. Intervir adequadamente com estas crianças o mais precocemente possível é um passo importantíssimo para atenuar estas dificuldades e o fazer com que o sucesso seja uma realidade. Desta forma, é fulcral que todos aqueles que as rodeiam encontrem estratégias e as insiram em programas adequados ao seu desenvolvimento comunicativo, para que sintam que são compreendidas independentemente da forma que escolham para se expressarem.

A introdução de códigos de comunicação aumentativa e alternativa tem sido desde sempre pertinente, uma vez que estes permitem e/ou potencializam a comunicação e a interação, possibilitando o desenvolvimento do processo de comunicação mesmo em idades muito precoces.

A partir do estudo de caso apresentado, que teve como objetivo principal conhecer o impacto da aquisição da Língua Gestual Portuguesa (LGP) numa criança com Trissomia 21, foi possível verificar o desenvolvimento nas áreas pessoais, sociais e académicas com a aprendizagem da LGP, áreas essas fundamentais para a estruturação e aquisição de novas aprendizagens geradoras de maior autonomia.

Foi possível concluir que a introdução da LGP como meio de comunicação desencadeou um leque vasto de resultados positivos, tendo a aluna progredido nas diferentes áreas abordadas, o que demonstra a vantagem da introdução da referida língua como método aumentativo e alternativo de comunicação nesta e noutros alunos com características



semelhantes. É de destacar que tanto os profissionais como os responsáveis pelas crianças com T21 deverão procurar soluções e estratégias (por muito céticos que os adultos se sintam em relação às mesmas) adequados às necessidades destas crianças, de forma a que sejam dadas todas as oportunidades a estes alunos para serem bem-sucedidos no presente e no futuro.

Cabe aos adultos recorrerem a técnicas de estimulação que possam decorrer não só no ambiente escolar, como também no ambiente familiar e social das crianças, utilizando estratégias e recorrendo a meios adequados às necessidades de cada criança, envolvendo todos os intervenientes numa só equipa coesa. Torna-se fundamental que todos os intervenientes no processo de educação e de integração da criança em causa estejam emocionalmente disponíveis, respeitando as suas características e necessidades, mas sobretudo motivando-os a aceitar as potencialidades individuais da mesma.

Ao longo deste estudo, para além da limitação temporal em que esta investigação foi desenvolvida, a investigadora sentiu algumas limitações em encontrar fontes que fossem ao encontro do tema a ser estudado pois, apesar de ter conhecimentos de que existem outros casos de T21 que adotaram a Língua Gestual como CAA em outros países, e estes terem vindo a demonstrar que são casos de sucesso, em Portugal não existe qualquer registo de uma situação semelhante, o que limitou o enquadramento teórico desta investigação. No entanto, são vários os autores que ao longo dos anos de estudo referentes à temática da comunicação aumentativa e alternativa, relatam que a introdução do gesto na perceção e expressão das crianças com T21 é uma mais valia para o seu desenvolvimento. Desta forma, a investigadora, sendo também profissional de educação de Língua Gestual Portuguesa, obteve a confiança suficiente para relatar o caso estudado, tentando desta forma dar um primeiro passo nesta temática da LGP, como aumento ou alternativa à comunicação das crianças e jovens com T21.

Há, no entanto, ainda muito a fazer e a estudar neste campo. É necessário comprovar em futuras investigações se, em casos semelhantes ao da Sofia, a introdução da LGP também obtém a mesma resposta que foi possível verificar neste estudo. A investigadora propõe aplicar-se o projeto de intervenção proposto neste trabalho no sentido de perceber o seu impacto noutros casos, e de prevenir que as lacunas com que este estudo de caso se deparou não se tornem réplicas em casos semelhantes. É importante que futuros investigadores e profissionais apliquem esta estratégia de comunicação e relatem

cientificamente a sua experiência para que se possa concluir se a LGP pode ou não ser, em casos de T21, um sistema de comunicação aumentativo e alternativo como os demais já existentes. É ainda imprescindível uma atualização contínua da vasta pesquisa já existente acerca desta síndrome e, sobretudo, explorar as magníficas capacidades das pessoas com Trissomia 21, que nem sempre são valorizadas. Na realidade, está-se continuamente a enfatizar as dificuldades e as perturbações não se destacando, na opinião da investigadora, as potencialidades e traços positivos da T21, que poderão ser enriquecedoras não só para os próprios como também para os que as rodeiam. Tal como afirma Borges (2011)

“toda a criança nasce com um certo número de potencialidades que, conforme as suas características, irão ser desenvolvidas ou não, dependendo da carga genética e dos estímulos a que irão ser sujeitas.”

A investigadora teve como pretensão, com este estudo, contribuir para o melhoramento das práticas educativas nas diferentes áreas da vida de crianças com Trissomia 21. Aquando da elaboração do projeto para esta investigação teve sempre em mente não só divulgar este caso, de que tanto se orgulha de poder conhecer na primeira pessoa, tendo assistido dia após dia ao desenvolvimento da aluna, como também dar um valioso contributo para a sensibilização de todos os profissionais para novas práticas e induzi-los a “sair da sua zona de conforto”, experimentando novas ferramentas até encontrarem a melhor entre as melhores para os casos com que lidam. Por outro lado, e de forma não menos importante, a investigadora ambiciona que este estudo se projete no futuro como fonte de reflexão e de cooperação, para todas as famílias de crianças e jovens com Trissomia 21 que procuram incessantemente por novas práticas e novas estratégias, no sentido de que a sua prole esteja continuamente a progredir e se sinta cada vez mais incluída na sociedade envolvente.

Em suma, pode concluir-se que o essencial na intervenção em crianças com Trissomia 21 é, sem dúvida, auscultar o mais precocemente as suas capacidades e fornecer sempre as ferramentas necessárias para que se desenvolvam na sua plenitude, aprendendo a viver, conviver e a interagir com todos os membros da sua sociedade. A Língua Gestual Portuguesa, no caso estudado, ou outras línguas gestuais noutros países, é fonte de identidade, orgulho, desenvolvimento, inclusão e felicidade para as pessoas Surdas. É também um precioso instrumento, na opinião e experiência da investigadora, para proporcionar a outros públicos a plenitude de uma comunicação desprovida de barreiras,

o acesso a uma vida em que o contacto com o outro se liberta de barreiras comunicacionais e permite vivências ricas em experiência humana e relações profícuas. As línguas gestuais estão disponíveis para quem as queira adquirir e utilizar, fazem parte do espólio cultural de cada país, são bandeira de diversidade e multiculturalidade. Basta estender as mãos, bem abertas. Desse abraço resultará de certo uma maior qualidade de vida para todos.

## Referências Bibliográficas

Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. L.A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

Borges, N. (2011). *Atitudes dos Educadores e Professores dos concelhos de Alijó, Murça e Vila Pouca na inclusão de alunos com paralisia cerebral*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal. Recuperado em 27 maio, 2017, de [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1361/Tese\\_Nuno\\_Borges.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1361/Tese_Nuno_Borges.pdf?sequence=1)

Canha, L.N. & Neves, S.M. (2008). *Promoção de competências pessoais e sociais: desenvolvimento de um modelo adaptado a crianças e jovens com deficiência: manual prático*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.

Carmo, H., & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologias da Investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cesa, C. C., Ramos-Souza, A. P., & Kessler, T. M. (2010, maio 31). Novas perspectivas em comunicação suplementar e/ou alternativa a partir da análise de periódicos internacionais. *CEFAC, São Paulo*.

Cohen, W. I., Nadel, L., & Madnik, M.E. (2002). *Down syndrome: visions for the 21st Century*. New York: Wiley-Liss.

Correia, R. N. O. (2013). *A Família, a escola e a criança com Trissomia 21*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. Recuperado em 27 maio, 2017, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3920/1/Tese.pdf>

Costa, F. (2016). Dos testimonios de profesionales com síndrome de down que harán replantearte todo [Versão eletrónica], *El Definido*. Recuperado em 27 maio, 2017, <http://www.eldefinido.cl/actualidad/lideres/7315/Dos-testimonios-de-profesionales-con-sindrome-de-Down-que-haran-replantearte-todo/>

Cruz, A. I. V., Lopes, I. A. M., Santos, P. C. & Haide, A. (1995). Comunicação em equipa. In Equipa de coordenação do projeto integrado de intervenção precoce do distrito de Coimbra (Ed.). *A família na intervenção precoce: da filosofia à ação*. Coimbra: Autor.

Cunningham, C. (2008). *Síndrome de down: uma introdução para pais e cuidadores* 3<sup>a</sup> ed.). R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2006).

Davis, M. (2013). *Merlene Davis: BCTC graduate is a role model for us all*. Lexington Herald Leader. Retrieved may 27, 2017, from <http://www.kentucky.com/news/local/community/article44423688.html>

Elias, C. P. (1995). A aquisição da linguagem um modelo interativo de intervenção. In Equipa de coordenação do projeto integrado de intervenção precoce do distrito de Coimbra (Ed.). *A família na intervenção precoce: da filosofia à ação*. Coimbra: Autor.

Fonseca, C. M. M. (2016). *O som dos sinais*. Clube de Autores.

Foreman, P, & Crewa, G. (1998). Using augmentative communication with infants and young children with down syndrome [versão eletrónica]. *Down Syndrome Research and Practice*, 5 (1), pp.16-25. Recuperado em 28 maio, 2017, de <https://www.down-syndrome.org/reports/71/>

Franco, M. G., Reis, M. J. & Gil, T. M. S. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala – Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. F. Pereira (Coord.). Lisboa: Ministério da Educação.

Freitas, C.S.C. (2010). *Interação social entre pares: a importância do brincar para a inclusão escolar de criança com síndrome de down*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Educação, Teresina, Brasil. Recuperado em 28 maio, 2017, de [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/Camila\\_Siqueira.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/Camila_Siqueira.pdf)

Freixo, A. R. G. (2013). *A importância da comunicação aumentativa/alternativa em alunos com paralisia cerebral no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. Recuperado em 29 maio, 2017, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4575/1/TESEMESTRADO.pdf>

Gibbs, E. D., Springer, Ph.D. A. S., Cooley, M.S.C., & Aloisi, M. D. S. G. (1990, November). *Total communication for children with down syndrome? Patterns Across Six Children*, Seattle, Washington.

Gomes, M. P. (2012). *Trissomia 21: Aprendizagem de uma segunda língua: Estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal. Recuperado em 27 maio, 2017, de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13320/1/Tese%20M%C3%B3nica%20Gomes.pdf>

Gonçalves, E.J.N.A. (2006). *Aceitação social em alunos com síndrome de down – estudo comparativo com crianças do pré-escolar*. Dissertação de Licenciatura, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, Portugal. Recuperado em 28 maio, 2017, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/13436>

Kluthcovsky, A. C. G. C., & Takayanagui, A. M. M. (2007, jan./jun.). Qualidade de vida – aspetos conceituais. *Revista Salus*, 1(1), pp. 13-15.

Kumin, L. (2008). *Helping Children with Down Syndrome Communicate better – speech and language skills for ages 6-14*. USA: Woodbine House.

Ladd, P. (2013). *Em busca da surdidade 1: colonização dos surdos* (Vol.1). (Coleção Em Busca da Surdidade). (M. Martini, Trad.). Lisboa: Surd'Universo.

Lane, H. (1997). *A máscara da Benevolência. A comunidade surda amordaçada* (C. Reis, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1992).

Louro, M. S. P. (2012). *Promoção das capacidades de comunicação e de memorização de uma aluna com Trissomia 21*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação

Almeida Garrett, Lisboa, Portugal. Recuperado em 27 maio, 2017, de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3253/TESE%20T21.pdf?sequence=1>

Mambrini, V. (2012). Tenho síndrome de down e cuido da minha própria vida. *Comportamento*. Recuperado em 28 maio, 2017, de <http://delas.ig.com.br/comportamento/2012-09-12/tenho-sindrome-de-down-e-cuido-da-minha-propria-vida.html>

Marconi, M.A., & Lakatos, E.M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, análise e interpretação de dados* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

Marques, A.C. (2000). *Qualidade de vida de pessoas com síndrome de down, maiores de 40 anos, no estado de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado em 28 maio, 2017, de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/78433>

Marques, H., A., C. (2013). *Trissomia 21 e comportamentos disruptivos em sala de aula: Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Recuperado em 27 maio, 2017, de <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3824/1/Disserta%C2%8D%C2%8B%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20Helder%20Marques.pdf>

Martinho, L. S. T. (2011). *Comunicação e linguagem na síndrome de down*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal. Recuperado em 27 maio, 2017, de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1647/Comunica%C3%A7...pdf?sequence=1>

Martins, M.C.F.N. (2004). *Humanização das relações assistenciais: a formação do profissional de saúde* (4ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Melo, A. C. S., & César, E. P. (2015, setembro). Comparação do nível de Qualidade de Vida dos indivíduos com Síndrome de Down praticantes e não praticantes de atividade física. *Revista brasileira de qualidade de vida*, 7(3), pp.117-122.

Melo, R., & Ribeiro, R. (2015). Casal com síndrome de down fala sobre rotina e união: ‘companheiros’ [Versão eletrônica], *GI*. Recuperado em 28 maio, 2017, de <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2015/03/casados-ha-5-anos-casal-down-fala-sobre-rotina-e-uniao-companheiros.html>

Moore, D. G., Oates, J. M., Hobson, R. P., & Goodwin, J. (2002). Cognitive and social factors in the development of infants with down syndrome. Acedido em: 19, dezembro, 2011, em: [www.downsyndrome.com](http://www.downsyndrome.com).

Morato, P. P. (1998). *Deficiência mental e aprendizagem: um estudo sobre a cognição espacial de crianças com Trissomia 21* (2a ed.). (Coleção Livros SNR nº4). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Nascimento, S.I.S. (2011). *Comunicação aumentativa e alternativa: o caderno de comunicação*. Relatório de mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Recuperado em 27 maio, 2017, <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10564/1/Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Aumentativa%20e%20Alternativa.pdf>

Nunes, M.D.R. & Dupas, G. (2011, julho-agosto). Independência da criança com síndrome de Down: a experiência da família [versão eletrônica]. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 19(4). Recuperado em 28 maio, 2017 de <http://docplayer.com.br/7871503-Independencia-da-crianca-com-sindrome-de-down-a-experiencia-da-familia.html>

Powell, G., & Clibbens, J. (1994). Actions speak louder than words: signing and speech intelligibility in adults with Down’s syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 2 (3), 127-129. Retrieved may 27, 2017, from <https://www.downsyndrome.org/reports/43/reports-43.pdf>



Riper, C.V. & Emerick, L. (1997). *Correção da linguagem: uma introdução à patologia da fala e à audiologia* (8ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Rodrigues, D., & Gonçalves, J. (2011). *Crianças com síndrome de down dão exemplo de socialização na Bahia*. Bahia. Recuperado em 29 maio, 2017, de <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2011/10/criancas-com-sindrome-de-down-dao-exemplo-de-socializacao-na-bahia.html>

Rodrigues, I.C.M. (2004). *Análise de parâmetros comportamentais em jovens adultos com síndrome de Down, nas aulas de Jogging Aquático*. Monografia de Licenciatura, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, Portugal. Recuperado em 28 maio, 2017, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18475/1/Monografia%20final.pdf>

Ryan, D. (2009). *The Complete Idiot's Guide to Baby Sign Language* (2nd ed.). USA: Alpha Books.

Santos, S., & Morato, P. (Ed.). (2012). *Comportamento adaptativo: dez anos depois*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Santos, V., & Candeloro, R.J. (2006). *Trabalhos académicos: uma orientação para a pesquisa e trabalhos académicos*. Porto Alegre: Age.

Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. (Ed.). (2001). *Teve um bebé com síndrome de down: talvez possamos ajudar*. [Folheto SNR N° 41]. Lisboa. Autor.

Silva Rodrigues, M. F. A. G. (2013). *A criança com Trissomia 21 e os fatores ambientais: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Recuperado em 27 maio, 2017, de [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4185/1/TESE%20DE%20MESTRADO\\_vf1.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4185/1/TESE%20DE%20MESTRADO_vf1.pdf)

Silva, M.I.P.C. (2007). *As interações como processo de inclusão*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal. Recuperado em 28 maio, 2017, de <http://docbweb.ispa.pt/docbweb/plinkres.asp?Base=WISPA&Form=COMP&SearchTxt=%22DE+Sociometria%22+%2B+%22DE+Sociometria%24%22&StartRec=0&RecPag=5>

Simões, L.M.S. (2015). *Desenvolvimento da linguagem de uma criança com Trissomia 21 com défice cognitivo grave*. Relatório de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria, Portugal. Recuperado em 27 maio, 2017, de <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1775/1/Relat%C3%B3rio%20de%20MestradoFinal%20CD.pdf>

Simpson, T. R. (2008). *The Everything Baby Sign Language Book: Get an early start communicating with your baby*. USA: Everything.

*Síndrome de down: Cómo fomentar su autonomia* (2010). *Hola.com*. Espanha. Recuperado em 29 maio, 2017, de <http://www.hola.com/ninos/2010012512513/ninos/sindrome-down/dependencia/>

Stray-Gundersen, K. (Org.). (2007). *Crianças com síndrome de down: guia para pais e educadores* 2ª ed.). (Coleção Necessidades Especiais). Porto Alegre: Artmed.

Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa* (Vol.10). (A. André, Trad.). (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.

Torres, S. M. C. (2012). *Trissomia 21 como é que a família e a escola podem intervir para promover o desenvolvimento da linguagem na criança com síndrome de down?*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal. Recuperado em 27 maio, 2017, de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3255/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1>

Villa, M.G., Carcelén, L. D., & Martínez, T. R. (n.d.). *Comunicación aumentativa y alternativa*. Recuperado em 28 maio, 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/904/90429040012.pdf>

Voivodic, M. A. & Storer, M. R. S. (2002). O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de down à luz das relações familiares. [Versão eletrônica], *Psicologia: Teoria e Prática*, Vol. 4 (nº.2), 31-40.

Zaporoszenko, A., & Alencar, G. A. R. (2008). *Comunicação alternativa e paralisia cerebral: recursos didáticos e de expressão*. Secretaria de estado da educação superintendência da educação: Maringá.

## **Apêndices**

## I – Requerimento ao Agrupamento de Escolas

Agrupamento de Escolas

Bruna Rodrigues Rosa

Contacto: [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

Exmo. Sr. Diretor, do Agrupamento de Escolas [REDACTED] de Beja

**Assunto:** Pedido de autorização para realizar um estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação Especial, no domínio Cognitivo e Motor

Eu, Bruna Marisa Francisco Rodrigues Rosa, docente de Língua Gestual Portuguesa, venho por este meio solicitar a autorização de V. Ex<sup>a</sup>. para realizar um estudo no agrupamento que dirige, no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “**De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21**”, são conhecer o impacto da aquisição da Língua Gestual, enquanto método aumentativo e alternativo, na comunicação de uma aluna com trissomia XXI; sinalizar as áreas em que o impacto do método de comunicação aumentativa e alternativa mais se fez sentir.

É de salientar que a aluna em estudo pertence ao Agrupamento de Escolas [REDACTED] de Beja- Escola [REDACTED], a frequentar atualmente o 7ºano de escolaridade.

A metodologia de investigação adotada é o estudo de caso, de caráter qualitativo, com recurso à análise documental, bem como a entrevista semiestruturada a docentes de várias áreas curriculares e de educação especial que têm vindo a intervir na educação da aluna, assim como, aos técnicos que têm vindo a intervir com a mesma.

Desde já, a mestranda assume o compromisso de garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados e dos participantes do estudo.

Atenciosamente, solicita deferimento,

Beja, 31 de janeiro de 2017

A mestranda,

## II – Declarações de Consentimento Livre e Informado

### Caso de Estudo

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO DE PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Eu, Bruna Marisa Francisco Rodrigues Rosa, docente de Língua Gestual Portuguesa, venho por este meio solicitar a colaboração de V. Ex<sup>a</sup>., no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado **“De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”**, são conhecer o impacto da aquisição da Língua Gestual, enquanto método aumentativo e alternativo, na comunicação de uma aluna com trissomia XXI; sinalizar as áreas em que o impacto do método de comunicação aumentativa e alternativa mais se fez sentir.

A metodologia de investigação adotada é o estudo de caso, de caráter qualitativo, com recurso à análise documental do seu educando.

Com a finalidade de possibilitar a concretização deste projeto, venho por este meio, solicitar a Vossa Excelência autorização para consultar e recolher a informação necessária no processo da sua educanda. A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

---

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento livre e informado, eu, \_\_\_\_\_ (nome), encarregado de educação de \_\_\_\_\_ (nome da aluna) autorizo que o meu educando integre e seja o Estudo de Caso deste projeto de investigação.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

A mestrande,

O(A) Encarregado de Educação,

---

---

## Tutoras e Monitora

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO DE PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Eu, Bruna Marisa Francisco Rodrigues Rosa, docente de Língua Gestual Portuguesa, venho por este meio solicitar a colaboração de V. Ex<sup>a</sup>., no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado **“De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”**, são conhecer o impacto da aquisição da Língua Gestual, enquanto método aumentativo e alternativo, na comunicação de uma jovem com trissomia XXI e sinalizar as áreas em que o impacto do método de comunicação aumentativa e alternativa mais se fez sentir. A metodologia de investigação adotada é o estudo de caso, de caráter qualitativo, com recurso à análise documental, bem como a entrevista semiestruturada aos responsáveis da jovem.

A colaboração da população referida será essencial para o desenvolvimento da investigação. Caso autorize, a entrevista será gravada e transcrita. A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A participação neste estudo será espontânea, não sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento poderá desistir sem consequências para si.

---

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu,  
\_\_\_\_\_(nome),  
\_\_\_\_\_(função) declaro  
concordar voluntariamente em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

A mestrande,

O(A) participante,

---

---

## Docentes e Técnicos Especializados

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO DE PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Eu, Bruna Marisa Francisco Rodrigues Rosa, docente de Língua Gestual Portuguesa, venho por este meio solicitar a colaboração de V. Ex<sup>a</sup>., no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado **“De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”**, são conhecer o impacto da aquisição da Língua Gestual, enquanto método aumentativo e alternativo, na comunicação de uma jovem com trissomia XXI e sinalizar as áreas em que o impacto do método de comunicação aumentativa e alternativa mais se fez sentir. A metodologia de investigação adotada é o estudo de caso, de caráter qualitativo, com recurso à análise documental, bem como a entrevista semiestruturada a docentes de várias áreas curriculares e de educação especial que têm vindo a intervir na educação da aluna, assim como, aos técnicos especializados que têm vindo a intervir com a mesma.

A sua colaboração através da participação numa entrevista semiestruturada com questões sobre o tema acima exposto, será essencial para o desenvolvimento da investigação. Caso autorize, a sua entrevista será gravada e transcrita. A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A sua participação neste estudo será espontânea, não lhe sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento pode desistir sem consequências para si.

---

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu,  
\_\_\_\_\_(nome),  
\_\_\_\_\_(função) declaro  
concordar voluntariamente em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

A mestrande,

O(A) participante,



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO DE PARTICIPAÇÃO  
NO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “**De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21**”, são conhecer o impacto da aquisição da Língua Gestual, enquanto método aumentativo e alternativo, na comunicação de uma jovem com trissomia XXI e sinalizar as áreas em que o impacto do método de comunicação aumentativa e alternativa mais se fez sentir. A metodologia de investigação adotada é o estudo de caso, de caráter qualitativo, com recurso à análise documental, bem como a entrevista semiestruturada aos responsáveis da jovem, assim como, aos seus pares mais próximos.

A colaboração da população referida será essencial para o desenvolvimento da investigação. Caso autorize, a entrevista será gravada e transcrita. A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A participação neste estudo será espontânea, não sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento poderá desistir sem consequências para si.

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu, \_\_\_\_\_ (nome),  
\_\_\_\_\_ (função) declaro  
concordar voluntariamente em participar no estudo em causa.

Eu \_\_\_\_\_ (Encarregado de Educação)  
do aluno(a) \_\_\_\_\_ concordo que o meu  
educando participe no estudo em causa.

Data:        /        /

A mestranda,

O(A) participante,

O Encarregado de Educação

### III – Análise de Conteúdo do PEI

| MACROCATEGORIA/Domínio |              |   |            |      |
|------------------------|--------------|---|------------|------|
| Comunicação da aluna   |              |   |            |      |
| CATEGORIA<br>A         | Subcategoria | Unidades de registo   | Ano letivo | Freq |
| Dificuldades           | Compreensão  | <p>“maiores dificuldades para a área de compreensão verbal (...)”</p> <p>“(…) vocabular (...)”</p> <p>“(…) e para o processamento da informação (...)”</p> <p>“(…) nomeadamente na aquisição (...)”</p> <p>“(…) interpretação (...)”</p> <p>“(…) compreensão”.</p> <p>“(…) tem sido trabalhada a Linguagem tanto a nível da compreensão (...)”</p> <p>“possui dificuldades na compreensão de algumas questões”</p>  | 2010/11    | 13   |
|                        |              | “têm sido trabalhadas bases para a introdução de um sistema de comunicação aumentativa através de símbolos, pelo que tem sido feita a introdução a diversos símbolos SPC”   | 2012/13    |      |
|                        |              | “dificuldades em todas as áreas, encontrando-se as suas competências abaixo das que seriam esperadas tendo em conta a sua faixa etária”   | 2014/15    |      |
|                        |              | <p>“dificuldades na compreensão de frases complexas”</p> <p>“(…) limitações na compreensão de frases com mais de duas palavras de conteúdo quando a fala não associada a gestos”</p> <p>“continua a revelar limitações ao nível da expressão verbal oral”</p>   | 2015/16    |      |
|                        | Expressão    | <p>“Lacunas na área da comunicação / Linguagem”</p> <p>“(…) aplicação das aprendizagens e competências”</p> <p>“(…) (tem sido trabalhado) a expressão.”</p> <p>“apesar das dificuldades na motricidade manual, a execução de gestos é aproximada do pretendido”</p> <p>“tem dificuldade em utilizá-los (símbolos SPC) espontaneamente”</p> <p>“a aluna continua recetiva à utilização de fala (...)”</p> <p>“(…) esforço por parte dela (aluna) para aprender novas palavras (...)”</p> | 2010/11    | 11   |

|        |                          |   |         |    |
|--------|--------------------------|---|---------|----|
|        |                          | “linguagem pouco funcional”   | 2011/12 |    |
|        |                          | “leque vocabular pouco extenso”   | 2014/15 |    |
|        |                          | “possui grandes limitações ao nível da expressão verbal oral (...);<br>“na fala verifica-se diversos processos de omissão e trocas de sons e sílabas, o que dificulta a inteligibilidade do discurso” | 2015/16 |    |
|        |                          |   |         |    |
| Apoios | Terapia de fala          | “(…) sessões de terapia da fala (…)   | 2010/11 | 21 |
|        | Modalidades              |   |         |    |
|        | Expressão gestual        | “a terapeuta irá retomar o trabalho gestual (…)   | 2012/13 |    |
|        | Aquisição de vocabulário | “a utilização de gestos com a aluna e a compreensão dos mesmos deveria ser adotada pelos diversos interlocutores”   |         |    |
|        |                          | “tem sido trabalhado vocabulário ativo (…)  |         |    |
|        |                          | “(…) tem sido mantida a utilização de gestos, para que a aluna possa ter uma maior eficácia comunicativa e, consequentemente, uma melhor integração social e académica”.                              |         |    |
|        |                          | “uma vez que se verificou que a aquisição de novos conceitos (…)  |         |    |
|        |                          | “(…) e a compreensão de ordens é bastante facilitada quando são utilizados gestos (…)   |         |    |
|        |                          | “tem revelado uma evolução muito grande e positiva no que respeita à eficácia comunicativa, gestos e expressão facial e corporal (…)  |         |    |
|        |                          | “a utilização dos gestos com a aluna e a compreensão”   |         |    |
|        |                          | “desde que foram disponibilizadas ferramentas adequadas à aluna, a evolução foi significativa (…)   | 2014/15 |    |
|        |                          | “(…) deve ser feito um grande investimento na LGP como na utilização de softwares de comunicação”   |         |    |
|        | Fala                     | “(evolução) expressando-se através da fala (trabalhado) vocabulário ativo tanto através da fala (…)   | 2010/11 |    |
|        |                          | “(…) na tentativa que a criança desenvolva uma comunicação que vá auxiliar a produção verbal (…)  | 2011/12 |    |
|        |                          | a terapeuta a incentiva a verbalizar nomeando o gesto”  | 2013/14 |    |
|        | SPC/Grid2                | “foi ainda trabalhada a identificação de símbolos SPC na tentativa de compreender se este tipo de sistema pode servir de auxiliar à comunicação”  | 2010/11 |    |

|                      |                           |  |          |    |
|----------------------|---------------------------|--|----------|----|
|                      |                           | “recomendação da utilização do SPC e do GRID2.”  | 2011/12  |    |
|                      |                           | “ainda não procura o dossier com símbolos SPC para comunicar”  | 2012/213 |    |
|                      |                           | “verificamos que a utilização de símbolos SPC tem sido muito vantajosa pois promovem a compreensão”  |          |    |
|                      |                           | “(compreensão facilitada pela utilização) de símbolos SPC”<br>“do treino efetuado ao longo do ano com o sistema aumentativo de comunicação ‘Comunicar com Símbolos?’ constata-se a capacidade da aluna em traduzir os símbolos para LGP, compreendendo o significado de símbolos relacionados com as suas vivências” | 2014/15  |    |
|                      |                           | “atualmente o GRID2 não está a ser utilizado como meio de comunicação, pois a aluna não sente necessidade de tal”  | 2015/16  |    |
|                      | Psicomotricista           | “Grande imaturidade, muita falta de empenho e trabalho”<br>“(quando motivada tem) investimento no planeamento da ação revelando um progresso na melhoria da qualidade motora”  | 2010/11  |    |
| Modos de comunicação | Gestos do sistema Makaton | “tem manifestado ser mais recetiva à aprendizagem de gestos (...)”<br>“usa gestos espontâneos para nomear objetos e ações”<br>“(...) existindo, no entanto, uma utilização preferencial de gestos”   | 2010/11  | 8  |
|                      |                           | “adquire rapidamente os gestos”<br>“(...) tendo já um vocabulário mais extenso”<br>“consegue fazer-se entender no meio onde permanece mais tempo, através de gestos, do apontar, expressões e algumas palavras elegíveis.”   | 2011/12  |    |
|                      |                           | “tem-se revelado cada vez mais motivada em comunicar fazendo autonomamente uso da fala e dos gestos.”  | 2012/13  |    |
|                      |                           | “continua a ser feito um trabalho paralelo ao nível do português gestualizado”   | 2015/16  |    |
|                      | Verbal                    | “(...) (comparação com os gestos) do que de produção de novas palavras através da fala”  | 2013/14  | 3  |
|                      |                           | “grande evolução a nível da semântica e da morfossintaxe desde que a aluna começou a aprender LGP”   | 2014/15  |    |
|                      |                           | “é capaz de construção de estruturas frásicas diversificadas (simples e complexas), utilizando-as de forma adequada no seu discurso”   | 2015/16  |    |
|                      |                           | “adesão à Língua Gestual Portuguesa tem sido muito boa, havendo um ótimo feedback por parte da docente de LGP”   | 2012/13  | 17 |

|  |                           |  |         |  |
|--|---------------------------|--|---------|--|
|  | Língua Gestual Portuguesa | <p>“a aluna associa os gestos à fala espontaneamente, havendo ainda dificuldades na correta estruturação morfosintática”.</p> <p>“A utilização da LGP (...) tem promovido não só o desenvolvimento das competências expressivas (...)”</p> <p>“(...) tem melhorado as competências de compreensão de linguagem”.</p>   |         |  |
|  |                           | <p>“(...) a aluna faz muitas vezes recurso ao gesto para se expressar (...)”</p> <p>“(...) a aluna revelou uma grande aptidão de memorização e captação dos gestos”</p> <p>“(...) colocando-os (<i>gestos</i>) em prática em conversações diárias”</p> <p>“através dos gestos, melhorou as competências comunicativas (...)”</p> <p>“(...) aquisição de novos conceitos e noções”</p>  | 2013/14 |  |
|  |                           | <p>“compreensão facilitada pela associação de gestos(LGP) (...)”</p> <p>“(...) grande evolução ao nível da LGP contruindo já estruturas sintáticas nesta língua”</p> <p>“através da LGP a aluna já é capaz de construir de forma autónoma estruturas sintáticas em detrimento de palavras-chave”</p> <p>“O modo de comunicação dominante é a LGP, com tentativas de verbalização nem sempre inteligível”</p>   | 2014/15 |  |
|  |                           | <p>“(...) comunica através da fala associada a gestos (português gestualizado)”</p> <p>“por vezes utiliza os gestos de forma mais espontânea do que a fala (...)”</p> <p>“(...) promover a utilização simultânea destes dois sistemas (<i>português oral e LGP</i>) para que a comunicação possa ocorrer de forma eficaz em qualquer contexto com o interlocutor”</p> <p>“(...) a fala e os gestos são o suficiente para que tenha eficácia comunicativa nos contextos familiar e escolar”</p> | 2015/16 |  |

| Macro categoria/ Domínio<br>Comunicação da aluna |  |              |         |         |         |         |         |       |
|--|--|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Categorias                                       | Subcategorias                                    | Anos letivos |         |         |         |         |         | Total |
|  |  | 2010/11      | 2011/12 | 2012/13 | 2013/14 | 2014/15 | 2015/16 |       |
| Dificuldades                                     | Compreensão                                      | 8            | -       | 1       | -       | 1       | 3       | 13    |
|  | Expressão  | 7            | 1       | -       | -       | 1       | 2       | 11    |
|  | Total de frequências da categoria                |              |         |         |         |         |         | 24    |
| Apoios<br>Terapia da Fala                        | Expressão gestual<br>Aquisição de<br>vocabulário | 1            | -       | 8       | -       | 2       | -       | 11    |
|  | Fala   | 1            | 1       | -       | 1       | -       | -       | 3     |
|  | SPC/GRID2  | 1            | 1       | 2       | -       | 2       | 1       | 7     |
| Apoios<br>Psicomotricista                        |  | 2            | -       | -       | -       | -       | -       | 2     |
|  | Total de frequências da categoria                |              |         |         |         |         |         | 23    |
| Modos de<br>Comunicação                          | Gestos do sistema<br>Makaton                     | 3            | 3       | 1       | -       | -       | 1       | 8     |
|  | Verbal   | -            | -       | -       | 1       | 1       | 1       | 3     |
|  | Língua Gestual<br>Portuguesa                     | -            | -       | 4       | 5       | 4       | 4       | 17    |
|  | Total de frequências da categoria                |              |         |         |         |         |         | 28    |

| MACROCATEGORIA/Domínio       |                                  |   |            |      |
|------------------------------|----------------------------------|---|------------|------|
| Interação da aluna           |                                  |   |            |      |
| CATEGORIA                    | Subcategoria                     | Unidades de registo   | Ano letivo | Freq |
| A                            |                                  |   |            |      |
| Relação afetiva              | Adultos                          | “Mantém uma boa relação afetiva com adultos (...)”  | 2010/11    | 2    |
|                              |                                  |   | 2013/14    |      |
|                              | Pares                            | “(boa relação com os) seus pares”   | 2010/11    | 8    |
|                              |                                  | “(...) (boa relação) sobretudo nas propostas que envolveram o grupo turma”.   | 2011/12    |      |
|                              |                                  | “aumento ao nível da sua compreensão no jogo simbólico (...)”   | 2014/15    |      |
|                              |                                  | “(...) brincando por iniciativa, com outros colegas, nomeadamente durante a hora de intervalo”                                      |            |      |
| Socialização em sala de aula | Comportamentos sociais Adequados | “acata as regras da sala (...)”   | 2010/11    | 9    |
|                              |                                  | “é uma criança que mantém uma atitude emocional regular”  |            |      |
|                              |                                  | “é sociável e bem-disposta”   |            |      |
|                              |                                  | “participa em todas as atividades propostas ao grupo/turma (...)”   | 2011/12    |      |
|                              |                                  | “(...) mostrando iniciativa, mesmo sem ser solicitada”  |            |      |
|                              |                                  | “A aluna elevou os níveis de atividade e participação”  |            |      |
|                              | Inadequados                      | “a aluna é uma menina bem-disposta e de fácil trato (...)”  | 2013/14    |      |
|                              |                                  | “em situação de sala de aula, em pequeno grupo, relacionou-se bem com os colegas e com os professores”                              | 2014/15    |      |
|                              |                                  | “(...) por vezes mostra resistência”  | 2010/11    | 3    |
|                              |                                  | (...) recusa a fazer as tarefas”  |            |      |
| Colaboração                  |                                  | (...) precisa de estímulos constantes por parte do professor para realizar as atividades (...)”                                     | 2012/13    |      |
|                              |                                  | “(...) quando contrariada tem tendência a fazer birras, optando pelo silêncio e olhar para o chão, ao invés de responder ao adulto” | 2013/14    |      |
|                              |                                  |   |            |      |
|                              |                                  |   |            |      |
| Colaboração                  |                                  |   | 2010/11    | 7    |
|                              |                                  |   |            |      |

|  |  |   |         |  |
|--|--|---|---------|--|
|  |  | “não se concentra nas atividades e recusa a fazê-las se estas não forem do seu agrado”  | 2015/16 |  |
|  |  | “quando está motivada tem uma boa capacidade de concentração”   | 2012/13 |  |
|  |  | “menos disponível para as aprendizagens (...)”<br>“(…) estando muito apática e sem iniciativa própria para a realização das atividades propostas” | 2014/15 |  |
|  |  | “maior capacidade de atenção e concentração nas atividades (...)”<br>“(…) evidenciando motivação e participação”                                  | 2015/16 |  |



| Macro categoria/ Domínio<br>Interação da aluna |                                   |              |         |         |         |         |         |       |
|--|-----------------------------------|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Categorias                                     | Subcategorias                     | Anos letivos |         |         |         |         |         | Total |
|  |                                   | 2010/11      | 2011/12 | 2012/13 | 2013/14 | 2014/15 | 2015/16 |       |
| Relação<br>afetiva                             | Adultos                           | 1            | -       | -       | 1       | -       | -       | 2     |
|  | Pares                             | 1            | 1       | -       | -       | 2       | 4       | 8     |
|  | Total de frequências da categoria |              |         |         |         |         |         | 10    |
| Socialização em<br>sala de aula                | Comportamentos sociais            |              |         |         |         |         |         |       |
|  | Adequados                         | 4            | 3       | -       | 1       | 1       | -       | 9     |
|  | Inadequados                       | 1            | -       | 1       | 1       | -       | -       | 3     |
|  | Total de frequências da categoria |              |         |         |         |         |         | 12    |
| Colabora<br>ção                                |                                   | 1            | -       | 1       | -       | 2       | 3       | 7     |
|  | Total de frequências da categoria |              |         |         |         |         |         | 7     |

| MACROCATEGORIA/Domínio |                                 |   |   |         |
|------------------------|---------------------------------|---|---|---------|
| Autonomia da aluna     |                                 |   |   |         |
| CATEGORIA              | Subcategoria                    | Unidades de registo   | Ano letivo  | Freq    |
| Tarefas escolares      | Aprendizagens básicas escolares | “(…) revelou maior evolução ao nível das aprendizagens básicas e na realização de tarefas”  | 2012/13   | 3       |
|                        |                                 | “a sua evolução ao nível da comunicação proporcionou-lhe maior segurança e confiança na resolução de problemas e na execução das tarefas”   | 2013/14   |         |
|                        |                                 | “participa ativamente nas aulas e desenvolvia as atividades propostas com motivação embora com acompanhamento constante do professor”   | 2014/15   |         |
|                        | Atividades de autonomia pessoal | “vai desenvolvendo com sucesso atividades de vida diária (...)”<br>“(…) autonomia pessoal e limpeza ”.  | 2012/13   | 7       |
|                        |                                 | “a aluna interiorizou muito bem as rotinas, sendo muito funcional nos diferentes contextos (...)”<br>“(…) a sua disponibilidade para as aprendizagens foi aumentando cada vez mais”             | 2013/14   |         |
|                        |                                 | “na higiene e autocuidados necessita de supervisão de um adulto”<br>“em relação às atividades de vida diária, demonstrou uma maior destreza manual”   | 2015/16   |         |
| Constrangimentos       | Pessoal                         | “(alterações no âmbito) pessoal da aluna (constrangem a evolução das suas aprendizagens)”   | 2013/14   | 1       |
|                        | Escolar                         | “todas as mudanças introduzidas na vida escolar (...) têm-se revelado um forte constrangimento às aprendizagens”.   | 2014/15   | 3       |
|                        |                                 | “teve dificuldades na adaptação à nova situação escolar, ao espaço, aos colegas e ao cumprimento do novo horário (...)”<br>“(…) falta de um adulto que a acompanhasse no processo de adaptação” |   |         |
|                        |                                 | Cognitiva   | “(…) compromete de forma significativa a sua capacidade para realizar as aprendizagens e as tarefas da vida diária” | 2013/14 |

| Macro categoria/ Domínio<br>Autonomia da aluna |                                    |              |         |         |         |         |         |       |
|--|------------------------------------|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Categorias                                     | Subcategorias                      | Anos letivos |         |         |         |         |         | Total |
|  |                                    | 2010/11      | 2011/12 | 2012/13 | 2013/14 | 2014/15 | 2015/16 |       |
| Tarefas<br>escolares                           | Aprendizagens<br>básicas escolares | -            | -       | 1       | 1       | 1       | -       | 3     |
|  | Atividades de<br>autonomia pessoal | -            | -       | 2       | 2       | -       | 2       | 6     |
|  | Total de frequências da categoria  |              |         |         |         |         |         | 9     |
| Constrangimentos                               | Pessoal                            | -            | -       | -       | 1       | -       | -       | 1     |
|  | Escolar                            | -            | -       | -       | -       | 3       | -       | 3     |
|  | Cognitiva                          | -            | -       | -       | 1       | -       | -       | 1     |
|  | Total de frequências da categoria  |              |         |         |         |         |         | 5     |

## IV – Guiões de Entrevistas

| Entrevista à participante A (Tempo total 16'37'')                       |   |
|---|---|
| Blocos  | Questões  |
| <b>Bloco A</b><br>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada | <p><b>Entrevistadora - Boa tarde Dra. [REDACTED]. O meu nome é Bruna Rodrigues Rosa e sou aluna do mestrado de Educação Especial – domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Beja. Presentemente estou a elaborar a minha tese que se debruça sobre um estudo de caso intitulada por “De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”.</b></p> <p><b>Solicitei a sua contribuição para este estudo de caso, visto que, pretendo recolher informação necessária acerca da aluna e do seu desenvolvimento antes e após a aquisição da Língua Gestual Portuguesa como comunicação aumentativa e alternativa, assim como, perceber a aplicação da Língua Gestual Portuguesa por parte da docente nas suas estratégias de ensino e o que esta contribuiu para o seu crescimento nas diversas áreas.</b></p> <p><b>A Dra. [REDACTED] é uma das responsáveis pela aluna em estudo na instituição onde está inserida e desde já agradeço a sua colaboração.</b></p>  |
| <b>Bloco B</b><br>Dados de Identificação                                | <p><b>Entrevistadora - Género?</b><br/>           Entrevistada – <i>Feminino.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A sua idade, por favor?</b><br/>           Entrevistada – <i>40 anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais as habilitações académicas que possui?</b><br/>           Entrevistada – <i>Licenciatura em Serviço Social.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Há quantos anos exerce a sua profissão?</b><br/>           Entrevistada – <i>17 anos.</i></p>  |
| <b>Bloco C</b><br>Caracterização da aluna pela entrevistada             | <p><b>Entrevistadora - Há quanto tempo tem contacto com a criança em estudo?</b><br/>           Entrevistada – <i>(pensa um pouco) Com a [REDACTED], há mais ou menos... eu não tenho aqui presente quando ela foi admitida, mas 6, 7 anos mais ou menos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A que se deve ou deveu a sua intervenção com a aluna?</b><br/>           Entrevistada – <i>A [REDACTED] foi acolhida e nós, na qualidade de técnicas fazemos a intervenção diária em substituição da família.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais foram as principais dificuldades que sentiu ao trabalhar com esta criança logo no início?</b><br/>           Entrevistada – <i>No início as principais foram a comunicação. O facto de a criança ter muita dificuldade e nós não a compreenderemos... não percebíamos o que sentia, o que queria dizer... a comunicação no geral.</i></p> <p><b>Entrevistadora - E facilidades?</b><br/>           Entrevistada – <i>A predisposição para. Sempre motivada e disponível para as aprendizagens, foi o que notamos.</i></p> |

**Entrevistadora - Qual a sua perceção de desenvolvimento da aluna antes da língua gestual nas áreas da comunicação, autonomia e interação com os pares?**

Entrevistada – *Portanto, antes da língua gestual, a aluna estava a ser muito estimulada para repetir algumas palavras que nós íamos verbalizando. Foi um período que nós verificamos algumas aquisições, mas que a aluna não dominava, não conseguia ainda manter uma conversa, ou exprimir sentimentos de forma fácil, tínhamos que insistir para a perceber.*

*Ao nível da autonomia, em termos de acolhimento algumas pessoas compreendiam melhor a [REDACTED], portanto, tinham mais facilidade em perceber ou pelo gesto que ela às vezes fazia, ou pelo som que emitia ou porque noutras situações já tinham conhecimento prévio e antecipavam a situação e em termos de autonomia nos notávamos muitas limitações porque, realmente, a [REDACTED] não conseguia.*

*Ao nível da interação com os pares, tinha dificuldades pelo facto de não ser compreendida criava alguma frustração e facilmente se traduzia no comportamento da [REDACTED].*

**Entrevistadora - Comparativamente com outros casos integrados na instituição onde a criança reside, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualifica a criança antes da aquisição da língua gestual? Justifique.**

Entrevistada – *Antes... 3. Porque como digo, eu estou a fazer uma diferenciação em relação ao acolhimento, quando ela veio para a instituição nós notamos realmente muitas limitações. Com a estimulação vimos alguns progressos, mas estávamos ainda naquela fase que era necessário explorar mais e estimular mais. Evidentemente que agora estamos noutra nível.*

**Entrevistadora - Quais as diferenças no desenvolvimento da aluna após a aprendizagem da língua gestual?**

Entrevistada – *As diferenças... a aluna muito mais confiante. Em termos de compreensão, ela inclusive ensina-nos, portanto, a utilização da língua gestual para ela... para já surpreendeu-nos o facto de ter aprendido tão facilmente e, todos os dias que nós vamos convivendo com ela, ela vai-nos ensinando. Por exemplo, o nome, que era uma grande dificuldade em identificar o nome, porque vivemos numa casa com muitas crianças e muitos colaboradores, de todas, a aluna muitíssimo bem, consegue com a língua gestual já identificar e isso foi uma mais valia para o dia a dia e para a melhoria da qualidade de vida.*

**Entrevistadora – E ao nível da autonomia e da interação com os pares também melhorou?**

Entrevistada – *Melhorou, melhorou. Melhorou muito, porque neste momento a aluna utiliza a língua gestual acompanhada com alguns sons. Ora, facilita, ganhou ali as competências ao nível da língua gestual e depois*

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>com algumas capacidades natas, ela consegue em complementaridade expressa-se melhor e comunicar melhor.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Comparativamente com os outros casos integrados nesta instituição onde a aluna reside, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualifica a aluna depois da aquisição da língua gestual?</b></p> <p><i>Entrevistada – Neste momento nós podemos arriscar num 5 porque ela evolui bem, bem.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Qual o contributo da língua gestual no desenvolvimento da aluna na área em que intervém?</b></p> <p><i>Entrevistada – Identificação das pessoas, exprimir necessidade, sentimentos, portanto, expressar-se. Participar ativamente na rotina da casa... assim de forma global, há aqui uma vertente de inclusão e de maior interação quer com os pares quer com os adultos.</i></p>   |
| <p><b>Bloco D</b></p> <p>Recetividade da pessoa a novas práticas</p> | <p><b>Entrevistadora - Como caracteriza a língua gestual?</b></p> <p><i>Entrevistada – A língua gestual é uma forma de comunicar. Portanto, é uma forma das pessoas comunicarem, de se exprimirem.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Qual a sua opinião acerca da utilização da língua gestual como comunicação aumentativa e alternativa?</b></p> <p><i>Entrevistada – É uma mais valia, sem duvida que é uma mais valia. Portanto, a aluna com as dificuldades de utilizar a linguagem oral, com a língua gestual desenvolveu e com a facilidade que teve em aprender e utilizar a língua, vai de todo ajudá-la a comunicar. E numa sociedade que tem que ser inclusiva e os serviços tendem a ter também uma alternativa, essa forma de comunicação, a língua gestual, a [REDACTED] em termos da sua autonomia e da sua independência só teve e tem a beneficiar. Inclusive com as limitações que tem, estamos a falar aqui de uma menina especial, com Trissomia e com características e limitações muito específicas.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Obteve alguma formação em língua gestual para comunicar com esta criança?</b></p> <p><i>Entrevistada – Nós tivemos. Primeiro acho que foi muito importante o clarificar pois quando se diz formação propriamente dita, não é só aprender. Nós adquirirmos coisas simples, por exemplo, se é linguagem ou língua. Tentar que quem está ao redor da aluna perceba o que é a língua gestual porque ainda é uma área muito desconhecida e, erradamente, associamos mesmo a pessoas com limitações auditivas. Não víamos aqui uma janela de oportunidades para esta criança. Sem dúvida que foi importante, não só clarificarmos e depois envolver a família/instituição no processo de aquisição de competências da aluna.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Utiliza a língua gestual como meio de comunicação com esta criança?</b></p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Entrevistada – <i>Por vezes, sim. Tento mais “[REDACTED] como é que se diz isso?” “[REDACTED] como se faz isto?” e então ela faz...evidentemente com o treino nós também vamos acabando por perceber. Estimulamos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Como tutora o que é que este caso contribuiu para a sua evolução profissional?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Sem dúvida uma experiência nova. Em termos de acolhimento nunca tivemos uma menina com língua gestual... ou melhor em tempos tivemos uma menina que estava integrada na Unidade de Surdos, mas em contexto institucional não houve nenhum trabalho. Portanto, era só estimulada fora, em contexto escolar e para nós era completamente desconhecido, não tínhamos uma participação ativa no projeto de vida. Em relação a esta aluna e considerando que ela vai continuar connosco ate uma alternativa a sua independência que será eventualmente o encaminhamento para outra instituição, melhora sem dúvida o nosso percurso porque é a aquisição de conhecimentos e enriquece.</i></p> <p><b>Entrevistadora - E o que contribuiu a nível pessoal e social?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Sim, sem dúvida porque acabamos por estarmos mais despertos para estas questões. Por exemplo, a nível local temos acompanhado o trabalho da camara em criar serviços inclusivos. Estamos mais despertos para a comunicação social quando há um tradutor e que nos fazia um bocado “como é que é” estamos mais atentos, mais sensibilizados para.</i></p> |
| <p><b>Bloco E</b></p> <p>Perspetivas futuras da pessoa</p> | <p><b>Entrevistadora - Quais as suas perspetivas futuras para esta criança no que respeita às seguintes áreas: pessoal, social e profissional?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Ao nível pessoal a [REDACTED] é uma menina que pelas suas características não vai ter um percurso de vida normalizado, padronizado de sair, viver sozinha. Vemos com dificuldade não só pela trissomia como também pelo percurso de vida da aluna, algumas ausências em determinadas fases do seu crescimento e do seu desenvolvimento que se traduzem em lacunas graves. A [REDACTED] é uma menina com alguma dependência dos adultos, nomeadamente, ao nível da sua higiene, da organização e gestão de recursos financeiros. Mas, perspetivamos que com supervisão de uma instituição, poderá ser integrada num posto de trabalho, possa ter o seu grupo de amigos e interagir, ter os seus namoros, é uma menina perfeitamente desperta para os namoros, relações de amizade, evidentemente sempre com alguma supervisão. Em termos pessoais, penso que tem muitas capacidades e competências para fazer a diferença, por exemplo, ela gosta imenso de dançar poe realizar-se pessoalmente ou integrar um grupo, desenvolver atividades que ela tem prazer e competências.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Sente que é necessário a divulgação deste caso para que sirva de exemplo a outros casos idênticos?</b></p>   |

Entrevistada – *Sim, sem dúvida. Sim, porque acho que nós por vezes pensamos que temos muita informação e depois acabamos por não ter. sem duvida que na questão da comunicação da aluna, o caminho não era tanto pela terapia da fala, mas pela alternativa. Se, por exemplo, em outras áreas que neste momento a limitam mais do que a comunicação ela tivesse essa alternativa, o nível de autonomia dela era bem maior.*

**Entrevistadora - Quer acrescentar alguma coisa a esta entrevista relacionada com este estudo de caso?**

Entrevistada – *Agradecer. Compete em nome porque foi e é importante em nome da aluna e da própria intervenção, porque nós temos que definir um projeto de vida desde que veem para o acolhimento. E é importante nós acompanharmos e ver que junto da [REDACTED] se tenta esgotar todas as possibilidades para melhorar e salvaguardar o superior interesse dela. Em termos da aquisição de conhecimentos foi uma mais valia e também no estabelecimento de relação porque a [REDACTED] escolhe com quem quer privar (sorriso) e às vezes a questão da relação dificulta todo o outro processo. É sem dúvida importante. Reconhecemos também limitações porque, por exemplo, quando é uma família pai, mãe, irmãos, se calhar é mais fácil todos adquirirem mais conhecimentos para facilitarem o dia a dia da criança, mas na nossa dinâmica tentamos que fosse o melhor.*

**Entrevistadora- Muito obrigada pela sua disponibilidade.**

Entrevistada – *De nada.*



| Entrevista à participante B (Tempo total 21'48'')                       |   |
|---|---|
| Blocos  | Questões  |
| <b>Bloco A</b><br>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada | <p><b>Entrevistadora - Boa tarde Dra. [REDACTED]. O meu nome é Bruna Rodrigues Rosa e sou aluna do mestrado de Educação Especial – domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Beja. Presentemente estou a elaborar a minha tese que se debruça sobre um estudo de caso intitulada por “De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”.</b></p> <p><b>Solicitei a sua contribuição para este estudo de caso, visto que, pretendo recolher informação necessária acerca da aluna e do seu desenvolvimento antes e após a aquisição da Língua Gestual Portuguesa como comunicação aumentativa e alternativa, assim como, perceber a aplicação da Língua Gestual Portuguesa por parte da docente nas suas estratégias de ensino e o que esta contribuiu para o seu crescimento nas diversas áreas.</b></p> <p><b>A Dra. [REDACTED] é uma das responsáveis pela aluna em estudo na instituição onde está inserida e desde já agradeço a sua colaboração.</b></p>  |
| <b>Bloco B</b><br>Dados de Identificação                                | <p><b>Entrevistadora - Género?</b><br/> Entrevistada – <i>Feminino.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A sua idade, por favor?</b><br/> Entrevistada – <i>38 anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais as habilitações académicas que possui?</b><br/> Entrevistada – <i>Licenciatura em Serviço Social.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Há quantos anos exerce a sua profissão?</b><br/> Entrevistada – <i>Entre 9 a 10 anos.</i></p>  |
| <b>Bloco C</b><br>Caracterização da aluna pela entrevistada             | <p><b>Entrevistadora - Há quanto tempo tem contacto com a criança em estudo?</b><br/> Entrevistada – <i>(pensa um pouco) a aluna veio para cá em 2009, portanto, desde que ela veio para a instituição que tenho contacto com ela. Há cerca de 8 anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A que se deve ou deveu a sua intervenção com a aluna?</b><br/> Entrevistada – <i>Inicialmente estava como monitora, ou seja, acompanhava a aluna desde o banho, do vestir, do fazer a cama, de estar na sala de estudo com ela, de estar à mesa, o acompanhamento com ela fazia parte do nosso dia a dia. Estávamos muito mais próximas porque ajudávamos nas tarefas porque ela era muito pequenina.</i></p> <p><b>Entrevistadora – Começou então nesta instituição como monitora e acompanhava-a nas atividades de vida diária?</b><br/> Entrevistada – <i>Sim, sim.</i></p> <p><b>Entrevistadora – E neste momento quais as suas funções?</b><br/> Entrevistada – <i>Neste momento, o papel é diferente como assistente social. Embora esteja ligada a essas atividades todas porque temos que acompanhar o desenvolvimento dela, há partes que são mais direccionadas</i></p> |

*para a monitora. Mas, o trabalhar a relação com a aluna, o apercebermo-nos como ela está em contexto escolar, aqui em contexto institucional com as colegas também faz parte do nosso dia a dia com ela. Mesmo apercebermo-nos quais as dificuldades e receios dela, faz parte do nosso dia a dia em acompanhá-la.*

**Entrevistadora - Quais foram as principais dificuldades que sentiu ao trabalhar com esta criança logo no início?**

*Entrevistada – É assim, dificuldades tínhamos, às vezes, em tentar percebê-la porque ela sempre foi uma menina muito inteligente e quando ela via que nós não a estávamos a perceber, ela repetia, repetia até que quase se conseguia perceber o que ela estava a dizer. Sempre foi uma menina muito persistente e sempre tentando fazer valer as suas vontades e as suas ideias porque ela através da fala ou do gesto, que ela nessa altura já utilizava, tentava dar a entender a sua ideia.*

**Entrevistadora - E facilidades?**

*Entrevistada – Ela, como digo, tinha muita facilidade na aprendizagem porque ela aprendia rápido. Bastava repetir determinadas palavras que ela conseguia dizer ou então ela depois transmitia-nos em gestos para nós percebermos. Isto é, um dá e recebe (sorri).*

**Entrevistadora - Qual a sua perceção de desenvolvimento da aluna antes da língua gestual nas áreas da comunicação, autonomia e interação com os pares?**

*Entrevistada – Ela desenvolvia normalmente porque ela estava numa fase de aprendizagem. Não sei se é aquela idade que ela tem entre as varias fases de desenvolvimento delas e a [REDACTED] estava numa etapa do crescimento que assimilava com muita facilidade e adquiria com muita facilidade tudo aquilo que nós lhe íamos dizendo. Eu acho que, naquela altura, para ela, o desenvolvimento adequava-se ao normal da idade. Embora ela tivesse muita facilidade em aprender.*

*A nível da comunicação ela verbalizava mais as palavras, não dizia tão corretamente, embora, sempre auxiliando com os gestos porque nessa altura ela já utilizava alguns gestos.*

*A nível da autonomia ela foi aprendendo a ser autónoma. Nos íamos-lhe ensinando determinadas coisas que ela não conseguia fazer devido à motricidade fina, não tinha capacidade de abotoar os sapatos ou de colocar o botão na casinha, mas, já conseguia vestir-se tinha iniciativa para fazer ou arrumar as coisas. Ela connosco aqui começou a desenvolver essa autonomia mesmo com as coleguinhas que a ajudavam no dia a dia.*

*Na interação com os pares elas puxavam por ela e ela ia correspondendo à medida que iam falando com ela.*

**Entrevistadora - Comparativamente com outros casos integrados na instituição onde a criança reside, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa**

**e 5 é participação total, como qualifica a criança antes da aquisição da língua gestual? Justifique.**

Entrevistada – *3 porque ela já tinha uma familiarização com a língua embora não fosse tão profunda como tem hoje, mas já tinha alguns conhecimentos e também já verbalizava muita coisa, muitas palavras. Participava ativamente em todo o seu processo.*

**Entrevistadora - Quais as diferenças no desenvolvimento da aluna após a aprendizagem da língua gestual?**

Entrevistada – *Nós conseguimos perceber que neste momento ela domina perfeitamente a língua gestual. Ela sabe dizer-nos, por exemplo, dentista com se diz em língua gestual, um médico, ... quer dizer as palavras mais complicadas que ela não consegue verbalizar, ela consegue através do gesto chegar lá. O que quer dizer que já houve uma grande aprendizagem da língua gestual.*

**Entrevistadora – E ao nível da autonomia e da interação com os pares também melhorou?**

Entrevistada – *Sim, sem dúvida.*

**Entrevistadora - Comparativamente com os outros casos integrados nesta instituição onde a aluna reside, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualifica a aluna depois da aquisição da língua gestual?**

Entrevistada – *Se calhar um 5 porque ela neste momento tem um conhecimento muito grande da língua gestual e é uma mais valia pois é mais um recurso a favor dela para uma vida futura. Ela também tem um computador... tinha-se pensado há uns anos atrás num projeto que era um tablet que ela poderia utilizar quando saísse e tivesse na via pública que consistia em elaborar perguntas e o tablet dava as respostas, mas nós optamos pelo computador porque era um meio que na escola poderia ser um facilitador de aprendizagem e acabamos por pôr a ideia do tablet de parte. Mas, é sempre uma mais valia para a Raquel, tudo o que ela puder aprender a seu favor e tendo em conta a sua vida futura, nós apoiamos em tudo.*

**Entrevistadora - Qual o contributo da língua gestual no desenvolvimento da aluna na área em que intervém?**

Entrevistada – *Para mim foi muito enriquecedor porque nós quando não temos contacto desconhecemos totalmente, temos algumas noções sobre, mas não tão aprofundadas como quando lidamos com a realidade e quando estamos na prática com ela e quando vivemos com ela e quando intervimos com ela, é completamente diferente. Mesmo que a professora [REDACTED] já esteve cá em casa, já deu sessões de língua gestual e tudo isto é muito enriquecedor tanto para nós que trabalhamos diretamente com a aluna como também para os pares que também estão com elas, sendo um meio facilitador de comunicação que faz com que ela seja entendida pelos pares*

|  |   |
|--|---|
|  | <p>e pelos adultos. Eu penso que, só o facto de nos relacionarmos e falarmos uma com a outra e o facto de perceber o que a [REDACTED] está a transmitir e a [REDACTED] perceber o que lhe estou a perguntar já é um grande avanço neste processo todo porque há situações que nós vamos ao médico com ela, à escola por exemplo, e quando a [REDACTED] está presente e lhe é dirigida uma pergunta, ela é capaz de responder e nós muitas vezes percebemos o que ela esta a dizer e complementamos.</p>   |
| <p><b>Bloco D</b></p> <p>Recetividade da pessoa a novas práticas</p> | <p><b>Entrevistadora - Como caracteriza a língua gestual?</b><br/> Entrevistada – É uma segunda oportunidade que ela tem para comunicar, é outra forma de comunicar que ela tem para comunicar com as várias pessoas e com o exterior, lá fora nos vários serviços porque penso que hoje as pessoas já estão mais abertas e sensíveis para este tipo de problemáticas, penso que é por aí.</p> <p><b>Entrevistadora - Qual a sua opinião acerca da utilização da língua gestual como comunicação aumentativa e alternativa?</b><br/> Entrevistada – É outro recurso que a aluna pode usufruir e que lhe pode facilitar o seu dia a dia.</p> <p><b>Entrevistadora - Obteve alguma formação em língua gestual para comunicar com esta criança?</b><br/> Entrevistada – Não, não tive. O que tenho é através de, como já referi, das sessões que a professora da LGP fazia aqui e também do dia a dia com ela, na interação, do relacionamento com ela porque ela também nos vai ensinando (risos) algumas coisas através da língua gestual.</p> <p><b>Entrevistadora - Utiliza a língua gestual como meio de comunicação com esta criança?</b><br/> Entrevistada – Não, tento sempre que ela fale. Incentivo sempre para que ela consiga dizer as palavras, embora, ela acabe sempre por transmitir o que quer através da língua gestual.</p> <p><b>Entrevistadora – Ou seja, a Dra. [REDACTED] comunica oralmente e a aluna responde-lhe sempre em língua gestual?</b><br/> Entrevistada – Sim, sim! (risos)</p> <p><b>Entrevistadora - Como tutora o que é que este caso contribuiu para a sua evolução profissional?</b><br/> Entrevistada – É muito enriquecedor e é uma mais valia sem dúvida.</p> <p><b>Entrevistadora - E o que contribuiu a nível pessoal e social?</b><br/> Entrevistada – (pensa um pouco). Para já, como tinha dito anteriormente, nós passamos a ter um conhecimento desta problemática muito mais profunda do que se não tivesse nenhum caso prático. Só de ouvir falar não é a mesma coisa do que estar em interação com a criança. Depois, faz-me pensar que as crianças que têm esta dificuldade na fala não são menos capacitadas do que os outros. Têm as mesmas capacidades, desenvolvem as capacidades que tem de outras formas, através dos gestos e da língua por palavras que conseguem expressar, mas o mais importante é que não</p> |

|   |   |
|---|---|
|   | <i>devemos desperdiçar a oportunidade de trabalhar com estas crianças e de estimular, puxar por elas porque elas são capazes de dar e de desenvolverem como outra criança qualquer.</i>   |
| <b>Bloco E</b><br>Perspetivas<br>futuras da<br>pessoa | <p><b>Entrevistadora - Quais as suas perspetivas futuras para esta criança no que respeita às seguintes áreas: pessoal, social e profissional?</b></p> <p><i>Entrevistada – É assim, a aluna futuramente vai ter que se apoiar muito na língua gestual para comunicar. Apesar de ela conseguir verbalizar algumas palavras, ainda não tem um vocabulário muito rico para manter um diálogo e penso que é através da língua gestual que ela vai conseguir manter esse diálogo com essas pessoas, com os pares, com quem quer que seja. A nível pessoal e social, possivelmente irá transitar para uma outra instituição especializada e que terá que conviver com os pares de sexo masculino e feminino e terá que recorrer muito à base da língua gestual. A nível profissional não sei se haverá alguma oportunidade para a [REDACTED] integrar... nós temos que ter esperança e perceber que isto, o caminho faz-se caminhando e que futuramente pensamos que as pessoas estão melhor e que estão mais sensibilizadas para estas áreas, mas, nós sabemos que há muitas entidades empregadoras que acabam por não ir buscar ao mercado este tipo de pessoas. Embora saibamos que há subsídios e programas específicos, ainda há muito aquela mentalidade fechada de não se ir buscar, de estar de pé atrás e de não se dar essa oportunidade, mas, eu penso que no futuro ela será uma boa profissional desde que tenha um acompanhamento, uma entidade que a possa acompanhar e que seja sensível à problemática dela e que a ajude, eu penso que será uma boa profissional.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Sente que é necessário a divulgação deste caso para que sirva de exemplo a outros casos idênticos?</b></p> <p><i>Entrevistada – Eu acho que sim, sem dúvida, porque quanto mais soubermos desta especificidade e quanto mais conhecimento tivermos para lidar com estas crianças com esta problemática será sempre uma mais valia para eles porque estaremos sempre a dar o melhor que sabemos e o melhor para eles, tentando formá-los, dando-lhe os instrumentos e as ferramentas necessárias para o futuro deles futuros adultos. Por isso, é muito importante a divulgação porque aprende-se sempre com este tipo de trabalhos, com este tipo de divulgações, de conhecimento e acho que todos aprendemos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quer acrescentar alguma coisa a esta entrevista relacionada com este estudo de caso?</b></p> <p><i>Entrevistada – Eu acho que já disse tudo, não quero acrescentar mais nada. (sorri).</i></p> <p><b>Entrevistadora- Muito obrigada pela sua disponibilidade.</b></p> <p><i>Entrevistada – De nada.</i></p> |

| Entrevista à participante C (Tempo total 11'42'')                       |  |
|---|--|
| Blocos  | Questões   |
| <b>Bloco A</b><br>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada | <p><b>Entrevistadora - Boa tarde [REDACTED]. O meu nome é Bruna Rodrigues Rosa e sou aluna do mestrado de Educação Especial – domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Beja. Presentemente estou a elaborar a minha tese que se debruça sobre um estudo de caso intitulada por “De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”.</b></p> <p><b>Solicitei a sua contribuição para este estudo de caso, visto que, pretendo recolher informação necessária acerca da aluna e do seu desenvolvimento antes e após a aquisição da Língua Gestual Portuguesa como comunicação aumentativa e alternativa, assim como, perceber a aplicação da Língua Gestual Portuguesa por parte da docente nas suas estratégias de ensino e o que esta contribuiu para o seu crescimento nas diversas áreas.</b></p> <p><b>A [REDACTED] é uma das monitoras da aluna em estudo na instituição onde está inserida e desde já agradeço a sua colaboração.</b></p>                                |
| <b>Bloco B</b><br>Dados de Identificação                                | <p><b>Entrevistadora - Género?</b><br/> Entrevistada – <i>Feminino.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A sua idade, por favor?</b><br/> Entrevistada – <i>50 anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais as habilitações académicas que possui?</b><br/> Entrevistada – <i>9º ano.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Há quantos anos exerce esta profissão?</b><br/> Entrevistada – <i>10 anos.</i></p>  |
| <b>Bloco C</b><br>Caracterização da aluna pela entrevistada             | <p><b>Entrevistadora - Há quanto tempo tem contacto com a criança em estudo?</b><br/> Entrevistada – <i>Desde que ela está aqui, cerca de 7 ou 8 anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A que se deve a sua intervenção com a aluna? Qual a sua função com ela?</b><br/> Entrevistada – <i>Apoiamos no estudo, no banho, na comida, em tudo o que uma mãe faz com uma filha.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais foram as principais dificuldades que sentiu ao trabalhar com esta criança logo no início?</b><br/> Entrevistada – <i>A maneira de ela comunicar connosco, os sons nós não percebíamos. Agora já compreendemos, seja o que ela disser por umas tiramos outras.</i></p> <p><b>Entrevistadora - E facilidades?</b><br/> Entrevistada – <i>A [REDACTED] absorve tudo, tudo o que dissermos ela percebe. A dificuldade que ela tem é de comunicar connosco em falar, mas se dissermos para ela falar devagarinho e comunicar connosco, ela diz as palavras como deve ser... algumas mais arrastadas, mas diz.</i></p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>Entrevistadora - Qual a sua percepção de desenvolvimento da aluna antes da língua gestual nas áreas da comunicação, autonomia e interação com os pares?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Era mais calada, mais reservada. Agora não, fala e a maior parte das vezes comunica com gestos apesar de, muitos deles nós não percebermos, mas ela com a maneira dela falar nós percebemos.</i></p> <p><i>Na autonomia sempre precisou de ajuda e em certas coisas ainda precisa de ajuda. Na relação com as colegas ela não se isolava, não fala era tanto.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Comparativamente com outros casos integrados na instituição onde a criança reside, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualifica a criança antes da aquisição da língua gestual? Justifique.</b></p> <p>Entrevistada – <i>Se calhar um 2 porque ela calva-se, reservava-se e agora com a língua gestual ela comunica mais, fala mais com a gente, não totalmente, mas há maneira dela fala e integra-se bem no meio das outras porque nós não fazemos distinções.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais as diferenças no desenvolvimento da aluna após a aprendizagem da língua gestual?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Muito mais comunicativa, muito mais! (sorri). Não derivada à língua gestual, mas à doença dela, ela está uma miúda mais teimosa (sorri) e às vezes faz umas birrinhas para não fazer aquilo que nós pedimos, mas depois passado um bocado se formos ao pé dela com calma ou outra colega se for atrás dela, ela depois faz.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Comparativamente com os outros casos integrados nesta instituição onde a aluna reside, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualifica a aluna depois da aquisição da língua gestual?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Muito perto do 5... 4+ porque não há distinções entre ela e as outras. Ela integra-se bem com as outras, sem problema nenhum.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Qual o contributo da língua gestual no desenvolvimento da aluna na área em que intervém, neste caso nas atividades de vida diária?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Ela ao mesmo tempo que vai fazendo os gestos também nos está a ensinar a nós e assim ajuda porque há certas coisas que já sabemos o que ela está a dizer só com os gestos, apesar de continuarmos a incentivar a falar, mas já percebemos o que ela está a dizer só com os gestos.</i></p> |
| <p><b>Bloco D</b></p> <p>Recetividade da pessoa a novas práticas</p> | <p><b>Entrevistadora – O que é para si a língua gestual?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Eu acho que é uma maneira que as pessoas que tem dificuldades ou que não sabem comunicar por voz, comunicarem com as outras pessoas e conseguirem “desenrascarem-se”.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Qual a sua opinião acerca da utilização da língua gestual como comunicação aumentativa e alternativa? Ou seja, a língua</b></p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>gestual como uma alternativa à fala ou uma ajuda para a fala, qual a sua opinião acerca disto?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Ajuda para quem tem dificuldades na fala e é bom para quem não consegue falar. E acho que é fácil de aprender... mesmo as pessoas que não saibam língua gestual, há certos gestos que nós conseguimos perceber o que é.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Obteve alguma formação em língua gestual para comunicar com esta criança?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Tive aqui com a professora de LGP, algumas aulas... poucas, mas tive.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Utiliza a língua gestual como meio de comunicação com esta criança?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Não, falo normalmente.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Como monitora o que é que este caso contribuiu para a sua evolução profissional?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Deu para nós entendermos que, para quem não conhecia esta doença como eu, que é precisamente uma miúda normal como outra qualquer. Tem os seus meios em falta, mais atrasados, mas ela percebe tudo, tudo. E isso ajudou-me.</i></p> <p><b>Entrevistadora - E o que contribuiu a nível pessoal e social?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Sim, vejo essa doença de maneira diferente! Quando olhamos para este tipo de criança retraímos-nos um bocadinho e pensamos que são pessoas atrasadas e, pelo contrário, não são.</i></p>                           |
| <p><b>Bloco E</b></p> <p>Perspetivas futuras da pessoa</p> | <p><b>Entrevistadora - Quais as suas perspetivas futuras para esta criança no que respeita às seguintes áreas: pessoal, social e profissional? No futuro, uma [REDACTED] adulta como a vê a nível pessoal, social e profissional?</b></p> <p>Entrevistada – <i>A nível pessoal eu acho que vai ser uma miúda normal apesar de ter algumas limitações, mas ela consegue desenrascar-se bem. Tem algumas limitações a fazer a cama por exemplo, a vestir, veste-se lindamente, na sua higiene íntima tem muita dificuldade, mas de resto, come sozinha, veste-se sozinha, faz as suas coisas sozinha.</i></p> <p><i>A nível social, ela é fácil de comunicar, qualquer pessoa que esteja um tempo com ela, consegue percebê-la porque ela consegue falar, mal, mas consegue. Profissional acho que vai ser um bocado difícil.</i></p> <p><b>Entrevistadora – Pensa que ela terá uma profissão, um trabalho?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Neste momento ainda não sei.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Sente que é necessário a divulgação deste caso para que sirva de exemplo a outros casos idênticos?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Acho que sim porque é uma miúda que apesar de ter Trissomia 21, mas ao conviver com outras crianças e aprendendo a língua gestual, desenvolveu muito, muito, muito.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quer acrescentar alguma coisa a esta entrevista relacionada com este estudo de caso?</b></p> |



|  |   |
|--|---|
|  | Entrevistada – <i>Dizer só que as pessoas não olhem para as pessoas com Trissomia 21 não como uma pessoa doente, mas como uma miúda normal, com limitações, mas completamente normal.</i> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
|  | <b>Entrevistadora- Muito obrigada pela sua disponibilidade.</b> |
|--|---|

|  |                                |
|--|--------------------------------|
|  | Entrevistada – <i>De nada.</i> |
|--|--------------------------------|

| Entrevista à participante D (Tempo total 8'14'')                        |  |
|---|--|
| Blocos  | Questões   |
| <b>Bloco A</b><br>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada | <p><b>Entrevistadora - Boa tarde [REDACTED]. O meu nome é Bruna e sou aluna do mestrado de Educação Especial – domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Beja. Neste momento, estou a elaborar a minha tese que tem como título “De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”. Neste estudo vou analisar um caso que é de uma colega tua que se chama [REDACTED].</b></p> <p><b>Pedi a tua contribuição para este estudo de caso, porque poderás ajudar-me a dar-me informações que eu necessito sobre a [REDACTED] e sobre o seu desenvolvimento antes e depois da aprendizagem da língua gestual e também perceber se te influenciou em alguma área da tua vida e na relação com ela.</b></p> <p><b>A [REDACTED] é colega da aluna em estudo, vivem na mesma instituição e desde já agradeço ter aceite fazer esta entrevista.</b></p>   |
| <b>Bloco B</b><br>Dados de Identificação                                | <p><b>Entrevistadora - Género?</b><br/>Entrevistada – <i>Feminino.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A tua idade, por favor?</b><br/>Entrevistada – <i>14 anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Que ano escolar frequenta?</b><br/>Entrevistada – <i>9ºano.</i></p>  |
| <b>Bloco C</b><br>Caracterização da aluna pela entrevistada             | <p><b>Entrevistadora - Há quanto tempo conheces a tua colega?</b><br/>Entrevistada – <i>Mais ou menos há sete anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quando conheceste a tua colega quais foram as principais dificuldades que sentiste para comunicares com ela?</b><br/>Entrevistada – <i>Quase não falava.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Como é que vocês comunicavam então?</b><br/>Entrevistada - <i>Ela falava mais a apontar para as coisas, um bocado atrapalhado.</i></p> <p><b>Entrevistadora - E como é que tu falavas com ela?</b><br/>Entrevistada – <i>Normal porque ela percebe-nos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - E facilidades? O que é que tu achavas que na [REDACTED] era fácil em estar com ela?</b><br/>Entrevistada – <i>Não era muito fácil porque ela para já era rabugenta e depois como não conseguia dizer as coisas, irritava-se por isso não era fácil.</i></p> <p><b>Entrevistadora -Antes da língua gestual, como é que tu te lembras da [REDACTED] na parte da comunicação?</b><br/>Entrevistada - <i>Quase não falava, apontava mais para as coisas quando precisava de alguma coisa.</i></p> <p><b>Entrevistadora - E a nível da autonomia?</b><br/>Entrevistada – <i>Tinha pouca. Como não sabia dizer praticamente nada, então...</i></p> |

|   |   |
|---|---|
|   | <p><b>Entrevistadora -E na interação? Ela interagiu muito, pouco, queria conversar?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Às vezes tentava conversar, mas não conseguia porque não conseguia falar. Então poucas vezes tentava falar e depois como é um bocadinho preguiçosa, pronto... (sorri)</i></p> <p><b>Entrevistadora - Comparativamente com as restantes crianças/jovens da instituição há 7 anos atrás, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualificas a tua colega antes da aquisição da língua gestual? Justifica.</b></p> <p>Entrevistada – <i>3 porque ela não falava muito, muito, mas tentava ainda ir falando ou fazia gestos, às vezes, ou por um jogo, ela ia tentando.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Que diferenças te lembrás no desenvolvimento da tua colega após a aprendizagem da língua gestual? O que é que tu notaste de diferente depois de ela aprender língua gestual?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Tentava mostrar-nos o que ela ia aprendendo, o que ela vai fazendo também em casa e ia acompanhando mais com o som e fazendo gestos. Não apontava tanto para as coisas era mais falar e fazer gestos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Comparativamente com as restantes crianças/jovens da instituição, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualificas a tua colega após a aquisição da língua gestual?</b></p> <p>Entrevistada – <i>5. Ela já fala muito e mesmo quando não tem que falar agora fala. (risos)</i></p> <p><b>Entrevistadora - Em todos estes anos, antes da língua gestual e depois da língua gestual, o que se alterou na vossa relação no que respeita à comunicação e à interação? O que é que mudou entre ti e ela ao longo destes anos na comunicação e na interação?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Já falamos mais. E ao falarmos mais, agente não percebe, mas ela tenta ensinar-nos. E acompanha mais com a voz, tenta falar ao mesmo tempo e ensina-nos. Fala muito mais.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A vossa interação melhorou?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Sim!</i></p> |
| <p><b>Bloco D</b><br/>Recetividade da pessoa a novas práticas</p> | <p><b>Entrevistadora - Para ti, o que é a língua gestual?</b></p> <p>Entrevistada – <i>(pensa) É uma linguagem por gestos... (pensa). Uma forma de comunicação.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Na tua opinião, foi importante a tua colega aprender a língua gestual para comunicar?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Foi!</i></p> <p><b>Entrevistadora - Aprendeste língua gestual para comunicar com a tua colega?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Aprendi.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Utilizas a língua gestual para comunicar com a tua colega?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Não.</i></p>  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p><b>Entrevistadora - Então como comunicam uma com a outra diariamente uma com a outra?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Falo. Ela fala comigo por gestos e fala ao mesmo tempo, mas eu só falo.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Como colega/amiga o que tens vindo a aprender com o contacto com a tua colega?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Às vezes aprendemos certas coisas, as vezes perguntamos certas coisas e ela ensina-nos gestos das coisas.</i></p>  |
| <b>Bloco E</b><br>Perspetivas<br>futuras da<br>pessoa | <p><b>Entrevistadora - Se pensares no futuro, como vês a tua colega? Onde estará ela, com quem e a fazer o quê? Quando a [REDACTED] acabar a escola como a vês?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Acho que ela nunca vai falar a 100% por isso vai ter que ser sempre acompanhada, mas um pouco mais desenvolvida do que está agora porque ainda vai crescer.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Vês a [REDACTED] a ter um trabalho?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Tem de ser um que não seja com contacto direto ao público porque como ela não vai falar 100% bem e nem toda a gente aprende língua gestual ..., mas poderá trabalhar com apoio e isso, poderá.</i></p> <p><b>Entrevistadora – E achas que ela será autónoma o suficiente para morar sozinha ou achas que ela morará sempre com alguém?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Acho que vai ter que ser sempre acompanhada por alguém.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Sentes que é importante divulgar o caso da tua amiga/colega para que seja um exemplo a outros casos idênticos?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Sim! Porque sendo que o caso dela pode ser divulgado, às vezes, há pessoas que desistem como não conseguem falar, desistem delas e não tem que ser uma forma de desistir, mas sim, de puxarem cada vez mais por eles e continuar a investir neles.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Queres dizer mais alguma coisa a esta entrevista relacionada com este caso?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Não... (pensa). Só que ela está muito mais autónoma e que a comunicação, já tenta falar muito mais vezes do que antes não falava.</i></p> <p><b>Entrevistadora – Pronto, terminamos. Muito obrigada.</b></p> <p>Entrevistada – <i>De nada.</i></p> |

| Entrevista à participante E (Tempo total 7'45'')                        |   |
|---|---|
| Blocos  | Questões  |
| <b>Bloco A</b><br>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada | <p><b>Entrevistadora - Boa tarde [REDACTED]. O meu nome é Bruna e sou aluna do mestrado de Educação Especial – domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Beja. Neste momento, estou a elaborar a minha tese que tem como título “De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”. Neste estudo vou analisar um caso que é de uma colega tua que se chama [REDACTED].</b></p> <p><b>Pedi a tua contribuição para este estudo de caso, porque poderás ajudar-me a dar-me informações que eu necessito sobre a [REDACTED] e sobre o seu desenvolvimento antes e depois da aprendizagem da língua gestual e também perceber se te influenciou em alguma área da tua vida e na relação com ela.</b></p> <p><b>A [REDACTED] colega da [REDACTED], vivem na mesma instituição e desde já agradeço ter aceite fazer esta entrevista.</b></p>   |
| <b>Bloco B</b><br>Dados de Identificação                                | <p><b>Entrevistadora - Género?</b><br/>           Entrevistada – <i>Feminino.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A tua idade, por favor?</b><br/>           Entrevistada – <i>16 anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Que ano escolar frequenta?</b><br/>           Entrevistada – <i>9ºano.</i></p>  |
| <b>Bloco C</b><br>Caracterização da aluna pela entrevistada             | <p><b>Entrevistadora - Há quanto tempo conheces a tua colega?</b><br/>           Entrevistada – <i>Há três.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quando conheceste a tua colega quais foram as principais dificuldades que sentiste para comunicares com ela?</b><br/>           Entrevistada – <i>Quando falava com ela, não me sabia responder. Depois perguntei se ela sabia língua gestual porque disseram-me que ela tinha começado a aprender e então comecei a falar algumas coisas com ela e ela comigo (em língua gestual).</i></p> <p><b>Entrevistadora - E facilidades? O que é que foi mais fácil na tua relação com a [REDACTED] quando tu a conheceste?</b><br/>           Entrevistada – <i>Quando ela precisava de ajuda, eu ajudava, quando ela precisava de alguma coisa... (pensa)</i></p> <p><b>Entrevistadora - Mas pensando na [REDACTED] como ela era, o que é mais fácil para estar junto dela, lidar com ela?</b><br/>           Entrevistada – <i>Às vezes porta-se mal, mas depois falando com ela, ela consegue...</i></p> <p><b>Entrevistadora - Antes da língua gestual, como é que tu te lembras da [REDACTED] na parte da comunicação? Tu já a conheceste quando ela já estava a aprender língua gestual, por isso, como é que ela comunicava?</b><br/>           Entrevistada – <i>Era muito malandra, não queria falar. Nós dizíamos para falar em língua gestual porque ela não queria falar ou falar mais devagar para dizer as palavras como deve ser, mas ela não queria.</i></p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><b>Entrevistadora - E a nível da autonomia?</b><br/> Entrevistada – <i>Antes fazia tudo, agora não faz... (sorri)</i></p> <p><b>Entrevistadora -E na interação? Ela interagiu com muita gente, queria estar sozinha, como é que era a relação da [REDACTED] com vocês?</b><br/> Entrevistada – <i>Às vezes falava e outras vezes não. Mas quando falávamos com ela, ela falava connosco.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Comparativamente com as restantes crianças/jovens da instituição, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualificas a tua colega antes de aprender língua gestual? Justifica.</b><br/> Entrevistada – <i>3. Porque a [REDACTED] mais ou menos percebia as coisas e percebia e nós mais ou menos percebíamos o que ela queria fazer. Íamos percebendo ao longo do tempo e nós também lhe íamos ensinando para ela fazer as coisas como deve ser.</i><br/> <i>Ela não falava muito, muito, mas tentava ainda ir falando ou fazia gestos, às vezes, ou por um jogo, ela ia tentando.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Que diferenças te lembras no desenvolvimento da tua colega após a aprendizagem da língua gestual? Pensando nela no início e agora, que diferenças notas?</b><br/> Entrevistada – <i>Acho que ela está bastante diferente em falar connosco. Às vezes não a percebemos e ela começa a falar em língua gestual. Nem todos percebem, mas vão começando a perceber. As vezes quando ela está cá em casa ensina-nos coisas que nós não sabemos e ela ensina-nos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Comparativamente com as restantes crianças/jovens da instituição, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualificas a tua colega após a aquisição da língua gestual?</b><br/> Entrevistada – <i>5, ela já está muito melhor.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Em todos estes anos, antes da língua gestual e depois da língua gestual, o que se alterou na vossa relação no que respeita à comunicação e à interação? O que é que mudou entre ti e ela ao longo destes anos na comunicação e na interação?</b><br/> Entrevistada – <i>Já passa mais tempo comigo, já fala mais comigo. Às vezes faz perguntas e eu respondo-lhe. Ficamos ali a conversar.</i></p> |
| <p><b>Bloco D</b><br/> Recetividade da pessoa a novas práticas</p> | <p><b>Entrevistadora - Para ti, o que é a língua gestual?</b><br/> Entrevistada – <i>É uma coisa interessante... e é bonita.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Na tua opinião, foi importante a tua colega aprender a língua gestual para comunicar?</b><br/> Entrevistada – <i>Foi! Porque se ela ainda hoje não soubesse língua gestual, não falava assim tanto connosco. Nós tínhamos dificuldade em perceber-la e se ela precisasse de ajuda nós não a podíamos ajudar.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Aprendeste língua gestual para comunicar com a tua colega?</b><br/> Entrevistada – <i>Não. Aprendi para poder falar com a minha irmã (surda).</i></p>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <p><b>Entrevistadora – Como comunica a tua colega contigo diariamente?</b><br/> Entrevistada – <i>Às vezes vem chamar-me, chama-me “Mé” “porque não sabe dizer o meu nome. Às vezes começa a falar muito rápido e eu peço para ela falar mais devagar. Vai falando devagarinho, mas há coisas que eu não percebo e ela faz em língua gestual.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Como colega/amiga o que tens vindo a aprender com o contacto com a tua colega?</b><br/> Entrevistada – <i>Que... (pensa) se nós a ajudarmos ela vai aprendendo cada vez mais. À certas coisas que se eu precisar em língua gestual ela vem contar-me...</i></p>   |
| <b>Bloco E</b><br>Perspetivas futuras da pessoa | <p><b>Entrevistadora - Se pensares no futuro, como vês a tua colega? Onde estará ela, com quem e a fazer o quê? Quando a [REDACTED] for adulta, como a vês?</b><br/> Entrevistada – <i>Acho que ela vai estar numa instituição que a vai ajudar. Vai ter uma vida boa, muito melhor. Terá aprendido mais alguma coisa e vai gostar de ensinar aos outros o que é a língua gestual e porque e porque é que é tão importante para ela.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Vês a [REDACTED] a ter um trabalho?</b><br/> Entrevistada – <i>Se nós a ajudarmos e a incentivarmos a conseguir, acho que sim.</i></p> <p><b>Entrevistadora – E que tipo de trabalho, o que a vês a fazer?</b><br/> Entrevistada – <i>Ela gosta de nos ajudar. Gosta de estar na loiça, de meter no refeitório, às vezes gosta de limpar as coisas....</i></p> <p><b>Entrevistadora - Sentes que é importante divulgar o caso da tua amiga/colega para que seja um exemplo a outros casos idênticos?</b><br/> Entrevistada – <i>Acho!</i></p> <p><b>Entrevistadora - Queres dizer mais alguma coisa a esta entrevista relacionada com este caso?</b><br/> Entrevistada – <i>Não sei.... Acho que não.</i></p> <p><b>Entrevistadora – Pronto, terminamos. Muito obrigada.</b><br/> Entrevistada – <i>De nada.</i></p> |

| Entrevista à participante F (Tempo total 8'46'')                        |  |
|---|--|
| Blocos  | Questões   |
| <b>Bloco A</b><br>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada | <p><b>Entrevistadora - Boa tarde [REDACTED]. O meu nome é Bruna e sou aluna do mestrado de Educação Especial – domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Beja. Neste momento, estou a elaborar a minha tese que tem como título “De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”. Neste estudo vou analisar um caso que é de uma colega tua que se chama [REDACTED].</b></p> <p><b>Pedi a tua contribuição para este estudo de caso, porque poderás ajudar-me a dar-me informações que eu necessito sobre a [REDACTED] e sobre o seu desenvolvimento antes e depois da aprendizagem da língua gestual e também perceber se te influenciou em alguma área da tua vida e na relação com ela.</b></p> <p><b>A [REDACTED] é colega da [REDACTED], vivem na mesma instituição e desde já agradeço ter aceite fazer esta entrevista.</b></p>  |
| <b>Bloco B</b><br>Dados de Identificação                                | <p><b>Entrevistadora - Género?</b><br/> Entrevistada – <i>Feminino.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A tua idade, por favor?</b><br/> Entrevistada – <i>13 anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Que ano escolar frequenta?</b><br/> Entrevistada – <i>7ºano.</i></p>   |
| <b>Bloco C</b><br>Caracterização da aluna pela entrevistada             | <p><b>Entrevistadora - Há quanto tempo conheces a tua colega?</b><br/> Entrevistada – <i>Há quatro anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quando conheceste a tua colega quais foram as principais dificuldades que sentiste para comunicares com ela?</b><br/> Entrevistada – <i>(pensa)... não percebia o que ela dizia, mas com o tempo fui aprendendo.</i></p> <p><b>Entrevistadora – Como é que ela falava?</b><br/> Entrevistada – <i>Às vezes fazia gestos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - E facilidades? O que é que foi mais fácil na tua relação com a [REDACTED] quando tu a conheceste?</b><br/> Entrevistada – <i>O que foi fácil é... (pensa) Às vezes é simpática.</i></p> <p><b>Entrevistadora -Voltando 4 anos atrás, como é que tu te recordas da [REDACTED] antes dela aprender língua gestual? Há 4 anos atrás ela não sabia tanto como sabe hoje, por isso, como era a comunicação?</b><br/> Entrevistada – <i>(pensa) A comunicação era pouca.</i></p> <p><b>Entrevistadora - E a nível da autonomia?</b><br/> Entrevistada – <i>Acho que fazia mais coisas do que agora (sorri)</i></p> <p><b>Entrevistadora -E na interação? Ela interagiu com muita gente, queria estar sozinha, como é que era a relação da [REDACTED] com vocês?</b><br/> Entrevistada – <i>Ela interagiu!</i></p> <p><b>Entrevistadora - Comparativamente com as restantes crianças/jovens da instituição, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação</b></p> |



|   |  |
|---|--|
|   | <p><b>total, como qualificas a tua colega antes de aprender língua gestual? Justifica.</b></p> <p>Entrevistada – 3. <i>Porque ela ajudava, mas não ajudava tanto como ajuda hoje.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Que diferenças te lembrás no desenvolvimento da tua colega após a aprendizagem da língua gestual? Ela aprendendo cada vez mais língua gestual, que diferenças tens notado?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Cada vez fazia mais gestos e às vezes ensinava-nos a fazer gestos.... Falava mais connosco.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Comparativamente com as restantes crianças/jovens da instituição, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualificas a tua colega após a aquisição da língua gestual?</b></p> <p>Entrevistada – <i>É um 4, porque eu acho que ela é muito preguiçosa e eu sinto que ela está quase, basta ela esforçar-se.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Em todos estes anos, antes da língua gestual e depois da língua gestual, o que se alterou na vossa relação no que respeita à comunicação e à interação? O que é que mudou entre ti e ela ao longo destes anos na comunicação e na interação?</b></p> <p>Entrevistada – <i>(pensa). Conversamos mais...</i></p> |
| <p><b>Bloco D</b><br/>Recetividade da pessoa a novas práticas</p> | <p><b>Entrevistadora - Para ti, o que é a língua gestual?</b></p> <p>Entrevistada – <i>É a comunicação, mas através de gestos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Na tua opinião, foi importante a tua colega aprender a língua gestual para comunicar?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Foi... porque uma pessoa que é deficiente e que não saiba falar também deve aprender gestos para comunicar.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Aprendeste língua gestual para comunicar com a tua colega?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Sim (acenou afirmativamente).</i></p> <p><b>Entrevistadora – Utilizas a língua gestual para comunicar com a [REDACTED]?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Não tanto porque ela fala e nós percebemo-nos.</i></p> <p><b>Entrevistadora – Como é que a [REDACTED] comunica contigo diariamente?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Quer dizer ela fala e às vezes faz alguns gestos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Como colega/amiga o que tens vindo a aprender com o contacto com a tua colega? O que é que ela te tem ensinado?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Ela tem ensinado algumas coisinhas, mas agora estamos mais distantes..., mas ainda falo com ela.</i></p>   |
| <p><b>Bloco E</b><br/>Perspetivas futuras da pessoa</p>           | <p><b>Entrevistadora - Se pensares no futuro, como vês a tua colega? Onde estará ela, com quem e a fazer o quê? Quando a [REDACTED] for adulta, como a vês?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Bem isso aí é um pouco (reflete).... Eu acho que ela estará acompanhada num lugar específico para a doença dela.</i></p> <p><b>Entrevistadora – E a fazer o que? Achas que a [REDACTED] vai trabalhar?</b></p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Entrevistada – <i>Sim!</i></p> <p><b>Entrevistadora – Em quê? O que vês a [REDACTED] a fazer? Se tivesses que encontrar um trabalho para ela o que dirias?</b></p> <p>Entrevistada – <i>(pensa). Limpar a casa..., mas não tudo! Limpar o pó, varrer o chão, ...</i></p> <p><b>Entrevistadora - Sentes que é importante divulgar o caso da tua amiga/colega para que seja um exemplo a outros casos idênticos?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Acho!</i></p> <p><b>Entrevistadora - Queres dizer mais alguma coisa a esta entrevista relacionada com este caso?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Eu acho que, por mim, ela tem que se esforçar mais, mas de resto....</i></p> <p><b>Entrevistadora – Pronto, terminamos. Muito obrigada.</b></p> <p>Entrevistada – <i>De nada.</i></p> |
|--|--|

| Entrevista à participante G (Tempo total 11'49'')                       |   |
|---|---|
| Blocos  | Questões  |
| <b>Bloco A</b><br>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada | <p><b>Entrevistadora - Boa tarde professora [REDACTED]. O meu nome é Bruna Rodrigues Rosa e sou aluna do mestrado de Educação Especial – domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Beja. Presentemente estou a elaborar a minha tese que se debruça sobre um estudo de caso intitulada por “De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”.</b></p> <p><b>Solicitei a sua contribuição para este estudo de caso, visto que, pretendo recolher informação necessária acerca da aluna e do seu desenvolvimento antes e após a aquisição da Língua Gestual Portuguesa como comunicação aumentativa e alternativa, assim como, perceber a aplicação da Língua Gestual Portuguesa por parte da docente nas suas estratégias de ensino e o que esta contribuiu para o seu crescimento nas diversas áreas.</b></p> <p><b>A docente [REDACTED] foi professora da aluna em estudo ao longo do 1º ciclo na Escola [REDACTED] e desde já agradeço a sua colaboração.</b></p> |
| <b>Bloco B</b><br>Dados de Identificação                                | <p><b>Entrevistadora - Género?</b><br/> Entrevistada – <i>Feminino.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A sua idade, por favor?</b><br/> Entrevistada – <i>54 anos.</i></p> <p><b>Entrevistador a- Quais as habilitações académicas que possui?</b><br/> Entrevistada – <i>Agora tenho o mestrado em Educação Especial.</i></p> <p><b>Entrevistadora – E a formação base?</b><br/> Entrevistada – <i>Licenciatura Português – Francês e bacharelato de 1º ciclo.</i><br/> <i>Tenho tudo (sorri).</i></p> <p><b>Entrevistadora - Há quantos anos exerce a sua profissão?</b><br/> Entrevistada – <i>Há mais de 22, 23 anos.</i></p>   |
| <b>Bloco C</b><br>Caracterização da aluna pela entrevistada             | <p><b>Entrevistadora - Há quanto tempo tem contacto com a aluna em estudo?</b><br/> Entrevistada – <i>(pensa um pouco). Com a aluna em estudo há cerca de 8 anos, quando ela entrou para o 1º ano, esteve comigo os quatro anos letivos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A que se deve ou deveu a sua intervenção com a aluna?</b><br/> Entrevistada – <i>Era a professora titular da turma.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais foram as principais dificuldades que sentiu ao trabalhar com esta aluna?</b><br/> Entrevistada – <i>(reflete um pouco). Primeiro não tinha tido qualquer experiência com alunas com Trissomia 21. Depois como ela estava sendo acompanhada por uma professora de educação especial, foi ela que me foi orientando e a partir daí consegui trabalhar facilmente com a aluna.</i></p>  |

|                |   |
|----------------|---|
|                | <p><i>Aliás, ela tentava fazer tudo o que os outros faziam, ir ao quadro, escrever as letras.</i></p> <p><b>Entrevistador a- E facilidades?</b></p> <p><i>Entrevistada – A comunicação. É uma menina muito aberta, muito amorosa que se aproximou naturalmente. Houve um bom contacto, uma boa comunicação entre as duas.</i></p>   |
|                | <p><b>Entrevistadora - Qual a sua perceção de desenvolvimento da aluna antes da língua gestual?</b></p> <p><i>Entrevistada – Era muito limitada a nível da comunicação. Ela comunicava mais por sons, gestos, palavra para mulher adulta era “mãe” e não pelo nome ou professora. Essencialmente era um bocadinho limitada.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Comparativamente com outros casos que intervêm, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualifica a aluna antes da aquisição da língua gestual? Justifique.</b></p> <p><i>Entrevistada – Eu tenho que dizer um 4 porque ela participava em todas as atividades e queria participar. Desde o 1º ano o relacionamento até com os colegas e comigo não era de uma menina com Trissomia 21, era igual aos outros com as suas limitações, mas igual aos outros. Ela queria participar e queria trabalhar.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais as diferenças no desenvolvimento da aluna após a aprendizagem da língua gestual?</b></p> <p><i>Entrevistada – Houve uma altura, antes da língua gestual, ela começou-se a isolar um pouco mais dos colegas. Não conseguia fazer tanto como os colegas, principalmente perguntar, participar nas conversas, interagir oralmente com eles. A partir do momento em que ela aprendeu a língua gestual, que aprendeu com muita facilidade, foi como se abrisse um mundo para ela. Em que ela marcava a sua presença na sala e em qualquer sitio. Foi bastante positivo.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Comparativamente com os restantes colegas da turma, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualifica a aluna depois da aquisição da língua gestual?</b></p> <p><i>Entrevistada – 5, aí já é um 5.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Qual o contributo da língua gestual no desenvolvimento da aluna na área em que intervém?</b></p> <p><i>Entrevistada – (pensa um pouco reticente)</i></p> <p><b>Entrevistadora – Ou seja, na sala de aula, o contributo que a língua gestual deu enquanto ela estava dentro da sala de aula.</b></p> <p><i>Entrevistada – Houve uma maior comunicação entre os colegas e comigo porque todos nós também estávamos a aprender (a Língua Gestual Portuguesa).</i></p> |
| <b>Bloco D</b> | <b>Entrevistadora - Como caracteriza a língua gestual?</b>  |

|  |  |
|--|--|
| <p>Recetividade da entrevistada a novas práticas</p>       | <p>Entrevistada – <i>(sorri e pensa). É outro meio de comunicação. Facilita bastante a comunicação com os miúdos com problemas auditivos, entre os surdos e o resto dos colegas. É bastante positivo.</i></p> <p><i>Devia haver para todas as crianças.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Qual a sua opinião acerca da utilização da língua gestual como comunicação aumentativa e alternativa?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Com a experiência com a aluna foi extremamente positiva. Fez com que houvesse um elo de comunicação entre todos, toda a gente se entende e não há diferença. É uma forma de os outros colegas ajudarem quem necessita.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Obteve alguma formação em língua gestual para comunicar com esta aluna?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Pequenas formações prestadas pela minha colega (sorri). Também desde que a aluna esteve na minha turma tem vindo a haver semanalmente aulas de LGP. Estas aulas de LGP também continuaram com esta nova turma porque acho que é positivo para os surdos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Utiliza a língua gestual como método pedagógico com os seus alunos?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Às vezes sim! E eles próprios também porque têm muita facilidade em aprender.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Como docente o que é que este caso contribuiu para a sua evolução profissional?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Aprendi muito com a aluna, aproximou-me mais da problemática dela e ajudou-me nas tecnologias, em saber trabalhar com ela e enriqueceu a minha parte pedagógica e pessoal.</i></p> <p><b>Entrevistadora - E o que contribuiu a nível pessoal e social?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Contribui bastante porque serve de exemplo para outras crianças.</i></p> |
| <p><b>Bloco E</b></p> <p>Perspetivas futuras da pessoa</p> | <p><b>Entrevistadora - Quais as suas perspetivas futuras para esta aluna no que respeita às seguintes áreas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>. pessoal?</b></li> <li><b>. social?</b></li> <li><b>. profissional?</b></li> </ul> <p>Entrevistada - <i>A nível pessoal vejo-a mais confiante nela própria, mais confiante mais autónoma.</i></p> <p><i>Que tenha um relacionamento normal com o grupo em que ela esteja inserida.</i></p> <p><i>A nível profissional, penso que se a Raquel aprender uma profissão prática, ela vai fazer-la bem. Vai ser produtiva para a sociedade. Não parar...</i></p> <p><b>Entrevistadora – É que profissão imagina que a aluna poderia ter?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Uma profissão simples e prática.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Sente que é necessário a divulgação deste caso para que sirva de exemplo a outros casos idênticos?</b></p>  |

Entrevistada – *Sim.*

**Entrevistadora - Quer acrescentar alguma coisa a esta entrevista relacionada com este estudo de caso?**

Entrevistada – *(pensa um pouco. Expressão saudosista). O que posso dizer... trabalhar com esta aluna para mim foi excecional. A própria aluna é uma menina que é muito dada e que aprendeu muito facilmente todos os gestos e gosta de participar, de fazer... há alturas em que ela é teimosa, mas nós conseguimos dar-lhe a volta e ela é muito meiguinha. Serviu-me a nível pessoal e profissional foi muito bom... Além de que o trabalho com ela também foi muito positivo devido ao acompanhamento que ela teve tanto a nível de educação especial como a nível de professores de LGP que a acompanharam. Estiveram sempre a orientar e a trabalhar em conjunto comigo.... Sozinha era capaz de não dar tantos frutos, essa é que é a verdade.*

**Entrevistadora- Obrigada por esta entrevista professora.**

Entrevistada – *De nada.*

| Entrevista à participante H (Tempo total 18'37'')                       |  |
|---|--|
| Blocos  | Questões   |
| <b>Bloco A</b><br>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada | <p><b>Entrevistadora - Boa tarde professora [REDACTED]. O meu nome é Bruna Rodrigues Rosa e sou aluna do mestrado de Educação Especial – domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Beja. Presentemente estou a elaborar a minha tese que se debruça sobre um estudo de caso intitulada por “De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”.</b></p> <p><b>Solicitei a sua contribuição para este estudo de caso, visto que, pretendo recolher informação necessária acerca da aluna e do seu desenvolvimento antes e após a aquisição da Língua Gestual Portuguesa como comunicação aumentativa e alternativa, assim como, perceber a aplicação da Língua Gestual Portuguesa por parte da docente nas suas estratégias de ensino e o que esta contribuiu para o seu crescimento nas diversas áreas.</b></p> <p><b>A docente [REDACTED] foi professora de Educação Especial da aluna em estudo ao longo do 1º ciclo na Escola [REDACTED] e desde já agradeço a sua colaboração.</b></p> |
| <b>Bloco B</b><br>Dados de Identificação                                | <p><b>Entrevistador - Género?</b><br/> Entrevistada – <i>Feminino.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A sua idade, por favor?</b><br/> Entrevistada – <i>53 anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais as habilitações académicas que possui?</b><br/> Entrevistada – <i>Tenho mestrado em psicologia educacional.</i></p> <p><b>Entrevistadora – E a formação base?</b><br/> Entrevistada – <i>Educação de Infância e especialização em Educação Especial.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Há quantos anos exerce a sua profissão?</b><br/> Entrevistada – <i>31 anos.</i></p>   |
| <b>Bloco C</b><br>Caracterização da aluna pela entrevistada             | <p><b>Entrevistadora - Há quanto tempo tem contacto com a aluna em estudo?</b><br/> Entrevistada – <i>Com a aluna em estudo, estive em contacto com ela em termos profissionais durante 3 anos, enquanto ela esteve no 1º ciclo, acompanhei o 2º, 3º e 4º ano. Agora, tenho com ela uma relação mais distanciada, mas próxima porque de facto ficaram em termos afetivos grande proximidade e porque, enquanto professora bibliotecária, portanto, estou com ela muitas vezes em muitas situações. Há cerca de 6 anos que tenho contacto com a aluna, portanto.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A que se deve ou deveu a sua intervenção com a aluna?</b><br/> Entrevistada – <i>Eu na altura fui professora de Educação Especial.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais foram as principais dificuldades que sentiu ao trabalhar com esta aluna?</b></p>  |

Entrevistada – *As dificuldades maiores foi, de facto, uma questão da dificuldade de a entender e algumas vezes da frustração que ela tinha de eu não a entender. De facto, essa parte deixou-me ali nos primeiros tempos um bocadinho à deriva.*

**Entrevistadora - E facilidades?**

Entrevistada – *Facilidades com a [REDACTED] ... facilidades porque a aluna, no fundo, não obstante às dificuldades graves de comunicação ela é uma comunicadora muito grande. Ela é muito simpática, ela é muito afetuosa, a maneira de ser dela facilitou o processo. A minha frustração era mais no sentido de como fazer, como ajudá-la a aprender mais sendo a comunicação uma barreira grande.*

**Entrevistadora - Qual a sua perceção de desenvolvimento da aluna antes da Língua Gestual?**

Entrevistada – *Eu acho que a aluna andava um bocadinho à deriva a esse nível, ao nível da comunicação. Em termos do seu percurso, eu penso que ela iniciou a aprendizagem do gesto com uma terapeuta da fala, mas não estavam relacionados com a língua gestual, acho que na altura estava ligado ao Makaton. Depois, as coisas não foram muito para a frente e depois quem a acompanhou provavelmente fez outra opção e eu achei que ela estava um bocadinho à deriva em termos da sua forma da comunicação.*

**Entrevistadora - Comparativamente com outros casos que intervêm, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualifica a aluna antes da aquisição da Língua Gestual? Justifique.**

Entrevistada – *Talvez um 3, porque a aluna estava ali um bocadinho baralhada, com dificuldades em fazer-se entender e, como já referi, com alguma frustração por sentir que não a entendiam. Isso deixava-a frustrada, inquieta e as vezes limitava a sua participação porque, penso eu, ela achava que não valia a pena o investimento.*

**Entrevistadora - Quais as diferenças no desenvolvimento da aluna após a aprendizagem da Língua Gestual?**

Entrevistada – *Portanto isto foi um percurso. Lembro-me que no primeiro ano que trabalhei com a aluna, nós tínhamos o clube de LGP e a colega de Língua Gestual, fazia um trabalho com a sala de aula no sentido de formação de Língua Gestual com os alunos da turma, uma vez por semana. Não era bem um clube, era uma atividade de enriquecimento curricular. E nós fomos percebendo, a equipa foi percebendo que a aluna naquelas aulas, ela brilhava, ficava completamente extasiada, ficava maravilhada com os gestos e tinha uma perceção na aprendizagem dos gestos que nos surpreendia, surpreendia-nos a nós, aos amigos, aos colegas da turma! Muitas das vezes dizíamos: “[REDACTED] faz lá que eu já não me lembro dos gestos!” (sorri) E foi um bocadinho essa surpresa que nos foi abrindo um bocadinho os horizontes, nesse primeiro ano, e levar a equipa toda a olhar a aluna de outra maneira em relação ao gesto. Talvez depois no 2º, 3º ano*



de escolaridade da aluna, reunimo-nos e pensamos o que deveríamos fazer sendo que a aluna poderá beneficiar de aprender Língua Gestual de uma forma organizada e estruturada. Na altura, em relação a algumas colegas, haviam algumas colegas que não concordavam muito porque a aluna não era surda e, portanto, a sua identificação dela com os surdos nunca seria feita. Mas depois percebemos que não... percebemos e foi uma decisão de equipa, da terapeuta da fala, da docente de língua gestual, da docente titular, da psicologia e minha em que de facto percebemos aqui as mais valias se a aluna aprendesse a língua gestual dessa maneira. Aí a língua gestual entrou no currículo da aluna com dois tempos, um tempo em que estava na turma e um tempo em que a língua gestual era trabalhada com ela, em termos dos conceitos básicos e de todo o processo. Portanto, foi um processo que nós vimos que a aluna ia abrindo os seus horizontes, ia melhorando a sua performance, quer em termos da apreensão dos conceitos e de noções básicas a vários níveis, na matemática, da leitura e da escrita. O que nós vimos desde muito cedo, é que a área forte da aluna eram as pistas visuais, daí que o gesto se encaixasse muito bem. Praticamente em termos da oralidade ela só pronunciava a sílaba mais forte da palavra e não se via grande evolução, portanto, percebemos que a aposta poderia ser ao nível da língua gestual e foi o que tentamos organizar.

**Entrevistadora - Comparativamente com os restantes colegas da turma, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualifica a aluna depois da aquisição da língua gestual?**

Entrevistada – Bem, talvez dar um 5 seja um bocadinho demais, mas, seguramente um 4, porque a aluna melhorou mesmo em termos de competências pessoais e sociais. Ela ficou com uma autoestima mais elevada, ela relacionava-se melhor com os outros, ela tinha orgulho em mostrar os gestos porque podia estar ao nível dos outros colegas e, portanto, a motivação da aluna aumentou significativamente.

**Entrevistadora - Qual o contributo da língua gestual no desenvolvimento da aluna na área em que intervém?**

Entrevistada – De certa forma já toquei esse aspeto anteriormente, aquelas noções essenciais da leitura e da escrita do português, da matemática, as noções do conhecimento do mundo, focamos muito no gesto. Eu não sei língua gestual, aprendi algumas coisas básicas com a docente de língua gestual porque não tive a oportunidade na altura de aprofundar o meu conhecimento nessa área mas, conseguimos fazer aqui um trabalho suportado na colega de língua gestual e na terapeuta da fala que também tinha conhecimentos, e portanto, o meu trabalho era também muito acompanhado por gestos, quer a nível do computador quer ao nível de algum trabalho que íamos fazendo no caderno e em sala de aula onde os conceitos eram acompanhados pela palavra e pelo gesto correspondente. E

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>verificamos que a aluna deu um grande salto em termos globais, não obstante as suas limitações cognitivas, mas, deu um salto significativo.</i></p>  |
| <p><b>Bloco D</b></p> <p>Recetividade da pessoa a novas práticas</p> | <p><b>Entrevistadora - Como caracteriza a língua gestual?</b></p> <p><i>Entrevistada – (sorri). A língua gestual é a língua dos gestos, dos sinais, da expressão corporal, fácil em detrimento do som que não se pronuncia. É uma língua muito apelativa, muito intuitiva, tem que se aprender...</i></p> <p><b>Entrevistadora - Qual a sua opinião acerca da utilização da língua gestual como comunicação aumentativa e alternativa?</b></p> <p><i>Entrevistada – Aqui o alternativo acho que não se aplica muito bem porque a aluna tinha outras formas de comunicação. Na altura, juntamos três formas, não descuramos a oralização que ela podia fazer, mas também, usávamos os símbolos SPC, sobretudo em programas do computador e usávamos os gestos. Aqui eu acho que podemos considerar uma comunicação aumentativa porque permitia uma comunicação mais assertiva, mais adequada... (pensa). Se não houvesse estas três coisas, só com a comunicação da aluna inicial era muito limitativa ou limitadora e logo aí houve um enriquecimento e, penso eu, em termos da comunicação houve um aumento significativo na comunicação. Portanto, encaro-a como comunicação aumentativa.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Obteve alguma formação em língua gestual para comunicar com esta aluna?</b></p> <p><i>Entrevistada – Nós na altura fizemos uma formação, foi básica para mim, para a professora titular. Depois participei noutra que foi para as pessoas com quem a aluna contactava regularmente, pessoas da fundação, colegas, alguns técnicos, portanto, fiquei ali com algumas noções que me davam para estabelecer ali uma conversinha, não muito... se calhar ela ficou prejudicada nesse aspeto, mas ela própria ensinava-me alguns gestos e eu acho que ela ate gostava disso! Mas depois tinha que confirmar se era mesmo assim o gesto ou era ela que me está a enganar! (risos) fomos de facto avançando com ideias já muito definidas que o caminho da aluna, da educação e da formação dela teria que passar mesmo pela língua gestual. Curiosamente aquela ideia que nós tínhamos inicial de “depois ela identifica-se com quem? Com os alunos surdos ou com os ouvintes?”, essa questão tivemos a resposta naturalmente porque a aluna sabia exatamente que tipo de comunicação usar de acordo com os contextos e ela própria depois escolhia, naturalmente tivemos essa resposta.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Utiliza a língua gestual como método pedagógico com os seus alunos?</b></p> <p><i>Entrevistada – Neste momento não. Digamos que a aluna foi a única situação que eu tive que justificasse este trabalho desta maneira.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Como docente o que é que este caso contribuiu para a sua evolução profissional?</b></p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>Entrevistada – <i>Foi muito enriquecedor. Para já, eu acho que ninguém faz nada sozinho e cada vez mais acredito nisso e, a equipa, houve muita coesão, muitas tomadas de decisão em equipa e foi muito enriquecedor porque, vi-me confrontada com experiências e com aprendizagens que eu desconhecia, mas que me envolvi e, portanto, em termos profissionais comecei a tentar perceber o que era isto da língua gestual e por isso, acho que sim, foi muito enriquecedor.</i></p> <p><b>Entrevistadora - E o que contribuiu a nível pessoal e social?</b></p> <p>Entrevistada – <i>É quase que uma coisa leva a outra. O que é que é mais importante? Não sabemos. Em termos pessoais, é muito gratificante porque para já foi um desafio, estarmos perante uma situação nova, uma situação que a equipa, no início, ficou reticente se estávamos num bom caminho ..., portanto, foi uma experiência enriquecedora e desafiante que me deixou mais preparada para enfrentar coisas diferentes, novos desafios.</i></p>   |
| <b>Bloco E</b><br>Perspetivas<br>futuras da<br>pessoa | <p><b>Entrevistadora - Quais as suas perspetivas futuras para esta aluna no que respeita às seguintes áreas: pessoal; social e profissional?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Bem, eu acho que em termos pessoais e o pessoal e social ficam aqui um bocadinho unidos, eu acho que a aluna, daquilo que eu conheço dela, o gesto terá que a acompanhar. Porque é aí que ela comunica com mais eficácia, em que ela se sente mais ouvida, passo a expressão e é quase uma forma natural da aluna se exprimir. Agora, é obvio que em termos de inserção profissional, ela irá ter que fazer aprendizagens e perceber o contexto. Ela é muito funcional e eu penso que o gesto poderá continuar a ajudá-la a entender as coisas e a integrar-se nas coisas nos diferentes ambientes. A língua gestual vai ter mesmo que a acompanhar, é muito importante que assim seja e ela depois vai ter que escolher a melhor forma de comunicar com quem estiver, o ambiente de trabalho ou seja ele qual for.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Sente que é necessário a divulgação deste caso para que sirva de exemplo a outros casos idênticos?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Eu acho que sim. Portanto, os casos são todos diferentes, não há casos idênticos, mas esta experiência que eu acho que foi uma experiencia que, não quer dizer que não haja outra, que eu conheça, pelo menos na nossa escola foi única, e eu acho que essas experiências sendo diferentes e tendo algum sucesso merecem ser divulgadas sem sombra de dúvida. Por vezes estamos formatados para perceber as coisas de uma maneira, “a língua gestual é para os alunos surdos e ponto” já percebemos que não! Todos beneficiamos de aprender língua gestual primeiro ponto, e em relação a esta aluna com estas dificuldades e com estas limitações foi de facto muito importante e acho que continua a ser.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quer acrescentar alguma coisa a esta entrevista relacionada com este estudo de caso?</b></p> |

|  |   |
|--|---|
|  | Entrevistada – (pensa um pouco). <i>Para já não... tirando essa questão que este deve ser um caso a ser divulgado que mostra alguma diferença sim, deverá ser divulgado sem sombra de dívida.</i> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
|  | <b>Entrevistadora- Obrigada por esta entrevista professora.</b> |
|--|---|

|  |                                |
|--|--------------------------------|
|  | Entrevistada – <i>De nada.</i> |
|--|--------------------------------|

| Entrevista à participante I (Tempo total 12'16'')                       |   |
|---|---|
| Blocos  | Questões  |
| <b>Bloco A</b><br>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada | <p><b>Entrevistadora - Boa tarde Dra. [REDACTED]. O meu nome é Bruna Rodrigues Rosa e sou aluna do mestrado de Educação Especial – domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Beja. Presentemente estou a elaborar a minha tese que se debruça sobre um estudo de caso intitulada por “De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”.</b></p> <p><b>Solicitei a sua contribuição para este estudo de caso, visto que, pretendo recolher informação necessária acerca da aluna e do seu desenvolvimento antes e após a aquisição da Língua Gestual Portuguesa como comunicação aumentativa e alternativa, assim como, perceber a aplicação da Língua Gestual Portuguesa por parte da docente nas suas estratégias de ensino e o que esta contribuiu para o seu crescimento nas diversas áreas.</b></p> <p><b>A Dra. [REDACTED] é psicóloga do Agrupamento de Escolas que a aluna em estudo frequenta e desde já agradeço a sua colaboração.</b></p>  |
| <b>Bloco B</b><br>Dados de Identificação                                | <p><b>Entrevistadora - Género?</b><br/> Entrevistada – <i>Feminino.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A sua idade, por favor?</b><br/> Entrevistada – <i>51 anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais as habilitações académicas que possui?</b><br/> Entrevistada – <i>Mestrado em psicologia cognitiva e licenciatura em psicologia social e organizações.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Há quantos anos exerce a sua profissão?</b><br/> Entrevistada – <i>Há 26 anos.</i></p>  |
| <b>Bloco C</b><br>Caracterização da aluna pela entrevistada             | <p><b>Entrevistadora - Há quanto tempo tem contacto com a aluna em estudo?</b><br/> Entrevistada – <i>Pelos meus apontamentos eu, embora a conheça a mais tempo, em termos profissionais de observação, a primeira observação que tenho aqui é de novembro de 2014, quando ela iniciou o 2º ciclo e frequentava o 5º ano. Uma vez que, quando ela esteve no 1º ciclo, ela trazia um relatório atualizado do final de jardim de infância que acabou por estar em vigor durante o 1º ciclo.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A que se deve ou deveu a sua intervenção com a aluna?</b><br/> Entrevistada – <i>Portanto, a aluna está integrada no regime educativo especial e sempre que estes alunos mudam de ciclo está previsto uma reavaliação a nível das funções intelectuais, da atenção para fazer a revisão do seu PEI. Nesse contexto, estive com ela duas vezes.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais foram as principais dificuldades que sentiu ao trabalhar com esta aluna?</b><br/> Entrevistada – <i>Bom, eu senti mais dificuldades na primeira vez porque, embora das duas vezes eu tivesse solicitado a colaboração da formadora</i></p> |

*de LGP que está a trabalhar com ela, mas da primeira vez, as anotações que tenho aqui em relação à observação é de que, ela parece que estava menos desperta para as atividades, estava mais no mundo dela, deu ideia que respondia um pouco ao acaso embora, fosse uma miúda meiga, simpática. Mas o desenho muito, muito infantil ainda e pronto, independentemente da problemática, nós sabemos que há trissomias e trissomias e achei que ela estava muito fechada e poderia ter melhores resultados.*

**Entrevistadora - E facilidades?**

*Entrevistada – É agradável trabalhar com ela. Ela não se recusou a realizar nenhuma atividade e dava ideia que ela não fazia mais, não era por não querer, era porque não conseguia.*

**Entrevistadora - Qual a sua perceção de desenvolvimento da aluna antes da língua gestual tendo em conta que já a apanhou em processo de aquisição da língua gestual, mas podemos fazer uma diferenciação entre 2014 e o presente?**

*Entrevistada – Comparando 2014 com 2017, em 2017 encontrei uma aluna mais aberta para o mundo. Respondeu a mais coisas, mais participativa e até em termos quociente de inteligência teve resultados melhores e por isso evoluiu.*

**Entrevistadora - Comparativamente com outros casos que intervêm, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualifica a aluna antes da aquisição da língua gestual? Neste caso, tendo em conta o relatório anterior antes da sua intervenção, como poderá qualificar a participação da aluna tendo em conta a avaliação mencionada. Justifique.**

*Entrevistada – Se calhar 2 porque eu achei que ela estava pouco no nosso mundo. Ela transmitia pouco do que aquilo que ela certamente queria dizer ou o que nós queríamos saber.*

**Entrevistadora - Comparativamente com os outros casos que intervêm, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualifica a aluna depois da aquisição da língua gestual?**

*Entrevistada – Entre o 3 e o 4, podemos ficar no 4 porque ela agora já consegue participar mais no grupo, na turma e mesmo aqui tem muito mais experiências e está muito mais ligada à sua faixa etária e ao seu grupo de pares.*

**Entrevistadora - Qual o contributo da língua gestual no desenvolvimento da aluna na área em que intervém?**

*Entrevistada – Eu acho que influencia positivamente porque, embora no caso dela já tenha sido um bocado tardia, mas quanto maior for o numero de conceitos e de representações simbólicas que ela possa conseguir melhor depois a nível de respostas... Às vezes fazemos testes que implicam mais*

|   |  |
|---|--|
|   | <i>abstração, mais raciocínio e se eles não tiverem alguma riqueza em termos de conteúdos simbólicos não conseguem depois responder.</i>   |
| <b>Bloco D</b><br>Recetividade da pessoa a novas práticas | <p><b>Entrevistadora - Como caracteriza a língua gestual?</b><br/> Entrevistada – <i>É um meio de comunicação, é uma forma de os alunos conseguirem fazer a sua escolaridade, comunicar, estar na vida de uma forma inclusiva.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Qual a sua opinião acerca da utilização da língua gestual como comunicação aumentativa e alternativa?</b><br/> Entrevistada – <i>Eu concordo. Acho que tem ganhos para os alunos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Obteve alguma formação em língua gestual para comunicar com esta aluna?</b><br/> Entrevistada – <i>Não.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Utiliza a língua gestual como método interventivo em outros casos portadores da síndrome Trissomia 21?</b><br/> Entrevistada – <i>Não.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Como profissional o que é que este caso contribuiu ou está a contribuir para a sua evolução profissional?</b><br/> Entrevistada – <i>Nós aprendemos sempre com as situações, com os casos que acompanhamos. Neste caso, juntam-se aqui duas problemáticas que é a Trissomia, que desde que aqui estou nesta escola e mesmo antes também já tinha acompanhado casos com Trissomia, neste caso é uma situação que junta duas problemáticas que é a trissomia e o problema com a comunicação, daí ser uma situação mais complexa. Há as características da Trissomia e os problemas inerentes à comunicação.</i></p> <p><b>Entrevistadora - E o que contribuiu a nível pessoal e social?</b><br/> Entrevistada – <i>A nível pessoal, seria estranho se eu dissesse quando se sai daqui quem trabalha com jovens e quem trabalha com problemáticas, sai daqui e consegue libertar-se de tudo e não levar nada para casa. E eu tenho pena que, devido à situação profissional de estar quase sozinha para 3000 alunos, não conseguir desenvolver projeto de forma mais frequente com todos os alunos ou nem que fosse só com os alunos de educação especial. Mas ainda me lembro numa atividades que fizemos relacionadas com a semana do amor e do dia dos namorados em que eles tiveram oportunidade de ouvir cantar uma balada pela tuna e esta ser traduzida e foi das coisas mais bonitas que já fizemos aqui (sorri).</i></p> |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Bloco E</b></p> <p>Perspetivas futuras da pessoa</p> | <p><b>Entrevistadora - Quais as suas perspetivas futuras para esta aluna no que respeita às seguintes áreas: pessoal, social e profissional?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Em relação à parte pessoal aquilo que eu gostaria era que todos continuássemos a trabalhar de forma a que ela consiga uma percentagem maior possível de independência, ela conseguir a sua independência a nível pessoal. A nível social ela fazer parte de grupo de pares, ter as suas amigadas, ter os seus grupos de referência até afetiva. A nível profissional vai sempre depender muito da funcionalidade que ela conseguir adquirir porque o mundo profissional é um bocadinho cruel para todos e, infelizmente, mais para quem tem problemas.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Sente que é necessário a divulgação deste caso para que sirva de exemplo a outros casos idênticos?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Eu penso que, devido aos casos terem muitas especificidades, às vezes as pessoas têm dificuldades em encontrar referências e formas de se informarem. Esta é uma aluna que, apesar de tudo o que já falámos, até a nível familiar, pronto... é logico que a instituição tenta fazer o melhor para ajudar e trabalha muito bem, mas se calhar se comesse mais cedo ainda no seio familiar a haver pessoas que se interessassem e procurassem ajuda para ela, seria diferente. Mas penso que sim, que é sempre importante divulgar boas práticas e casos de sucesso.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quer acrescentar alguma coisa a esta entrevista relacionada com este estudo de caso?</b></p> <p>Entrevistada – <i>(pensa um pouco). Eu acho que a aluna é uma menina feliz! Acho que ela se sente bem aqui na escola, interage com a comunidade escolar, é bem aceite pelos outros e ela está completamente à vontade nesta escola.</i></p> <p><b>Entrevistadora- Muito obrigada pela sua disponibilidade.</b></p> <p>Entrevistada – <i>De nada.</i></p> |
|--|--|



| Entrevista à participante J (Tempo total 20'22'')                       |   |
|---|---|
| Blocos  | Questões  |
| <b>Bloco A</b><br>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada | <p><b>Entrevistadora - Boa tarde terapeuta [REDACTED]. O meu nome é Bruna Rodrigues Rosa e sou aluna do mestrado de Educação Especial – domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Beja. Presentemente estou a elaborar a minha tese que se debruça sobre um estudo de caso intitulada por “De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”.</b></p> <p><b>Solicitei a sua contribuição para este estudo de caso, visto que, pretendo recolher informação necessária acerca da aluna e do seu desenvolvimento antes e após a aquisição da Língua Gestual Portuguesa como comunicação aumentativa e alternativa, assim como, perceber a aplicação da Língua Gestual Portuguesa por parte da docente nas suas estratégias de ensino e o que esta contribuiu para o seu crescimento nas diversas áreas.</b></p> <p><b>A terapeuta [REDACTED] foi terapeuta da fala da aluna em estudo antes, durante e após a introdução da língua gestual no currículo da [REDACTED] e desde já agradeço a sua colaboração.</b></p> |
| <b>Bloco B</b><br>Dados de Identificação                                | <p><b>Entrevistadora - Género?</b><br/> Entrevistada – <i>Feminino.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A sua idade, por favor?</b><br/> Entrevistada – <i>28 anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais as habilitações académicas que possui?</b><br/> Entrevistada – <i>Licenciatura em Terapia da Fala e Pós-Graduação em Motricidade Orofacial e componente curricular de mestrado em Linguística Portuguesa Aplicada.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Há quantos anos exerce a sua profissão?</b><br/> Entrevistada – <i>Desde 2010, portanto, irá fazer 7 anos em setembro deste ano.</i></p>  |
| <b>Bloco C</b><br>Caracterização da aluna pela entrevistada             | <p><b>Entrevistadora - Há quanto tempo tem contacto com a aluna em estudo?</b><br/> Entrevistada – <i>Desde 2010.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A que se deve ou deveu a sua intervenção com a aluna?</b><br/> Entrevistada – <i>A minha intervenção com a aluna foi na área, essencialmente, da comunicação, linguagem e fala. Ou seja, o acompanhamento foi feito ao nível da terapia da fala, principalmente nestas três áreas.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais foram as principais dificuldades que sentiu ao trabalhar com esta aluna logo no início?</b><br/> Entrevistada – <i>Logo no início as maiores dificuldades foram a falta de expressão verbal-oral que era quase nula. A aluna tinha em termos orais, provavelmente umas dez palavras que efetivamente ela conseguia articular verbalmente e não tinha muito mais comunicação para além disto. ela</i></p>   |

*própria vinha com alguns gestos que tinham sido introduzidos do Makaton que ela também ia utilizando, mais para compensar a falta de capacidade de produzir verbos, por exemplo, ela utilizava o beber (faz gesto), o comer (faz gesto), mais coisas que são necessárias para o contexto do dia a dia e que ela utilizava para suprimir as necessidades mais básicas dela. Ou seja, foi uma aluna muito difícil de avaliar porque em termos de compreensão parecia estar melhor, mas como depois não conseguíamos ter uma resposta, ou seja, em termos de execução não havia nada porque não havia expressão nem oral, nem gestual, nem escrita, não conseguíamos perceber até que ponto é que havia uma compreensão.*

**Entrevistadora - E facilidades?**

*Entrevistada – As facilidades... baseavam-se mais no próprio contexto, ou seja, a equipa ser integrada e trocarmos muitas opiniões entre nós. Ou seja, dela mesmo não havia nada muito fácil de trabalhar porque ela quando veio inicialmente era muito teimosa, recusava muito o trabalho, era muito difícil trabalhar com ela. Portanto, em termos de facilidade no próprio quadro dela não existiam muitas era mesmo do contexto que nos apoiávamos mais em termos de intervenções e de trabalho uns aos outros.*

**Entrevistadora – Anteriormente à introdução da língua gestual como Comunicação Aumentativa e Alternativa que outros meios de comunicação foram aplicados a esta aluna?**

*Entrevistada – Ela sempre utilizou a fala, pouco, mas sempre utilizou a fala. Foi utilizado o sistema de linguagem Makaton, a utilização de gestos deste sistema e foram utilizados pictogramas, ou seja, como comunicação aumentativa, a aluna tinha o programa Grid2 no qual eram criadas tabelas de comunicação para ela utilizar.*

**Entrevistadora – Dos meios de comunicação acima mencionados, quais os que se mostraram mais e menos eficientes?**

*Entrevistada – A eficiência deles prendeu-se também um bocadinho com os contextos. Por exemplo, na questão do Grid2 a aluna num contexto em que nós trabalhávamos, ela melhorava muito com a utilização do Grid. O mal é que depois saindo da porta da sala onde estava a trabalhar com pessoas específicas, nunca utilizou o computador para comunicar. Portanto, nunca foi eficiente apesar de ser eficiente. Em relação ao Makaton foi eficiente sim, mas esgotou-se a sua utilização quando percebemos que a aluna tinha quando ela evoluiu depois deste próprio sistema de linguagem, os gestos já não eram suficientes para acompanhar o desenvolvimento da aluna, portanto, foi eficiente só até certo ponto.*

**Entrevistadora – Nenhum destes foi então menos eficiente?**

*Entrevistada – Todos eles se complementaram e todos eles tiveram um papel importante, mas menos eficiente, provavelmente porque ela nunca usou como sistema de comunicação, o Grid2.*

**Entrevistadora - Qual a sua percepção de desenvolvimento da aluna antes da introdução da língua gestual no que respeita às áreas da comunicação, social e interação?**

Entrevistada – *Antes da introdução da língua gestual, a aluna estava numa fase de gostar muito de estar com o outro, de interagir, mas a comunicação era muito básica e, portanto, era muito presa só aquilo que conseguia. Quando havia interação e comunicação com os outros muitas vezes nós é que criávamos os discursos e as conversas, portanto, era um padrão muito imaturo de comunicação, apesar de, ela ter muita intenção comunicativa. Em termos de interação também era uma interação muito básica porque ela também não tinha grande maneira de se expressar e de interagir com os outros ou os outros mandavam e ela fazia ou então dizia que não, porque ela também sempre teve uma atitude muito assertiva, mas era um padrão de desenvolvimento muito abaixo daquilo que era esperado para a faixa etária da aluna claro, pelas dificuldades todas que tem, mas também perante aquilo que ela era capaz, estava tudo muito abaixo.*

**Entrevistadora – Quais as diferenças no desenvolvimento da aluna após a aprendizagem da língua gestual?**

Entrevistada – *Apos a introdução da língua gestual a aluna ganhou estrutura no discurso, ou seja, ela ganhou no fundo estrutura morfossintática no discurso, ela começou a utilizar, em vez de só palavras chave, começou a utilizar mesmo estruturas frásicas, pelo menos sujeito-verbo-objeto, mas depois evolui rapidamente para sujeito- verbo-objeto e complementos. Portanto isto sim, é uma questão mensurável que se verificou. A aquisição de vocabulário também foi outro fator, ela adquiriu o vocabulário que já tinha, mas adquiriu numa vertente expressiva. Ela conseguiu começar a expressar novo vocabulário. Depois, acabou também por dar muito mais capacidade de interagir com os outros e começar a fazer conversas que era uma coisa que ela não conseguia dominar o discurso e começou a fazer também conversas com os outros, quer fossem pares da sua idade ou adultos.*

**Entrevistadora – Qual o contributo da língua gestual no desenvolvimento da aluna na área em que interveio?**

Entrevistada – *A língua gestual contribuiu, em questões de linguagem teve contributos ao nível da semântica pela aquisição de vocabulário que se verificou, ao nível morfossintático também porque ela passou a ter estruturas morfossintáticas muito mais adequadas, estruturadas e mais complexas; em termos pragmáticos também se verificaram evoluções dado que ela começou a conseguir dominar as regras de comunicação porque já tinha uma maneira de adequar a sua própria comunicação em vez de ser só através do não e da manifestação de teimosia que existia; depois em termos de comunicação que era outra área que trabalhávamos, ela começou a ter uma comunicação muito mais eficiente no global, melhorou a interação e a*

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>comunicação. A nível de fala, a própria estruturação do gesto ajudou-a a estruturar também e organizar a própria fala, por exemplo, na palavra macaco, ela fazia três vezes o gesto de macaco (executa o gesto) e acabava por silabar as palavras “ma-ca-co” e antes de utilizar o gesto ela não conseguia dizer a palavra macaco e dizia apenas “caco”, ou seja, o próprio gesto criou uma associação em termos cerebrais provavelmente, para ela que fez uma relação com a fala e que também melhorava a fala quando ela usava os dois em concomitância.</i></p>   |
| <p><b>Bloco D</b></p> <p>Recetividade da pessoa a novas práticas</p> | <p><b>Entrevistadora - Como caracteriza a língua gestual?</b></p> <p><i>Entrevistada – (sorri). Então a língua gestual é uma língua efetivamente como é o português, como é o francês, o inglês e qualquer outra língua. Ou seja, tem regras próprias de funcionamento, tem uma estrutura, tem regras de uso, tem morfossintaxe, tem tudo, tem as suas características, ou seja, é uma língua como o português, mas expressa numa vertente gestual em vez de ser oral.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Qual a sua opinião acerca da utilização da língua gestual como comunicação aumentativa e alternativa?</b></p> <p><i>Entrevistada – Acho que é um meio perfeitamente viável de ser utilizado como comunicação aumentativa e alternativa, como se verificou neste caso, desde que haja capacidade suficiente para executar os gestos há maneira da pessoas, não é preciso ser uma execução plena e perfeita, pode perfeitamente servir para tudo, para estruturar tudo aquilo que seja em termos comunicativos, seja só para nomear, seja efetivamente para construir um discurso, para servir só como suporte em palavras mais difíceis ou em verbos porque a pessoa não consegue produzi-los e, como é uma língua tem tudo o que é uma estrutura suficiente para se tornar um apoio à língua oral caso exista ou então substituir a língua oral quando esta não seja sequer possível. Agora, é importante que a língua gestual seja também ensinada em todos os contextos de vida daquela criança e ao público em geral porque se nós queremos uma comunicação aumentativa para uma criança, o próprio contexto ambiente também tem que estar preparado para. Enquanto um símbolo qualquer pessoa consegue olhar e reconhecer, o Makaton não tanto neste sentido, mas tem gestos muito mais perceptíveis e tangíveis ao observador porque o “casa” (faz o gesto) é muito visual e na língua gestual o “casa” (faz o gesto) não é tao visual, ou seja, também é preciso para poder efetivamente funcionar que, lá está já que é uma língua ensinar mais essa língua à comunidade.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Obteve alguma formação em língua gestual para comunicar com esta aluna?</b></p> <p><i>Entrevistada – Obtive sim, não para comunicar com esta aluna, mas sim.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Utiliza a língua gestual como método interventivo em outros casos portadores da síndrome Trissomia 21?</b></p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Entrevistada – <i>Não tenho outros casos com Trissomia 21 que necessitem, neste momento porque têm expressão oral suficiente.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Como profissional o que é que este caso contribuiu ou está a contribuir para a sua evolução profissional?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Bastante! O reconhecimento que, por vezes, não existindo a coordenação motora e em termos executores manuais aquilo que nós achamos que será o suficiente e o melhor para executar os gestos da língua gestual , que efetivamente isso é possível de acontecer e, portanto, ser na mesma utilizado por mais que o gesto não saia perfeito, é perfeitamente utilizável para ajudar na comunicação e ser utilizado como comunicação aumentativa e que efetivamente é um meio aumentativo ou alternativo de comunicação coisa que não está muito explorada, não é muito feita porque existem outros meios que nós em terapia da fala acabamos por ir buscar mais quando são estes tipos de caso em trissomia 21. Portanto, acabou por me fazer também perceber que este também é um recurso perfeitamente viável e que muitas vezes devia ser pensado mais cedo para servir como comunicação.</i></p> <p><b>Entrevistadora - E o que contribuiu a nível pessoal e social para si?</b></p> <p>Entrevistada – <i>(pensa um pouco). Sim, é claro que tem contributos porque também me fez repensar algumas coisas em termos profissionais e eu não consigo conceber-me a parte pessoa e profissional demasiado separada e, portanto, é claro que também em termos pessoais também e me fez evoluir e perceber que há outras coisas que temos que estar mais atentos. Em termos da própria facilidade com que se calhar, com a língua gestual fluíram permitiram-me estar mais próxima da comunidade surda e das pessoas que utilizam a língua gestual como meio de comunicação é claro que, favoreceu em termos pessoais e sociais porque pude estar mais apta a estar mais facilmente em interação com pessoas com este meio de comunicação.</i></p> |
| <p><b>Bloco E</b></p> <p>Perspetivas futuras da pessoa</p> | <p><b>Entrevistadora - Quais as suas perspetivas futuras para esta aluna no que respeita às seguintes áreas: pessoal, social e profissional?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Em termos pessoais, eu julgo que, a aluna vai continuar a evoluir imenso porque ela própria está a conseguir ter um autoconhecimento, um autoconceito e construir-se como pessoa de uma maneira fantástica que antes ela estava muito limitada por não ter um meio de comunicação em que as coisas lhe fossem explicadas e trabalhadas. Em termos sociais, como ela neste momento, tem todas ferramentas para interagir e comunicar com os outros e é uma rapariga que adora interagir, adora estar e brincar com as pessoas, ela gosta de conviver, gosta de estar em grupo e gosta de fazer tudo aquilo o que uma menina da idade dela gosta de fazer, ela tem tudo para ter muitos amigos, para se gerir muito bem em termos sociais. A única coisa que terá que ser controlada, por vezes, é a teimosia, às vezes um bocadinho mais típica, mas que faz parte</i></p>  |

*dela. Em termos profissionais, eu penso que a aluna poderá ter um futuro perfeitamente funcional, ser autônoma, não só em termos profissionais, mas também pessoais, em termos pessoais acho que poderá ser uma pessoa autônoma até certo ponto, é claro que em questões mais complexas como organizações mais profundas como gestão de dinheiro, terão que ser trabalhadas, mas também ainda está numa fase tão precoce a esse nível que não sei o que poderá acontecer. Mas, em termos profissionais eu julgo que a aluna poderá ter uma profissão adequada as competências dela e que saberá gerir com acompanhamento da melhor maneira. Imagino perfeitamente a aluna a ser capaz futuramente de fazer um PIT numa área de interesse, é claro, mas uma coisa funcional e que lhe permita depois a ter um trabalho ou pelo menos uma ocupação que não seja só uma ocupação lúdica porque ela tem todas as competências para ter uma ocupação profissional, seja em termos de limpeza, de arrumação, fazer camas, de tudo não só na vida dela, mas também fazer isto em termos de profissão.*

**Entrevistadora - Sente que é necessário a divulgação deste caso para que sirva de exemplo a outros casos idênticos?**

*Entrevistada – Sim! Tendo em conta que foi um caso de sucesso, tudo o que nos possa ajudar a pensar e a refletir noutros casos e às vezes em idades mais precoces, o que também teria sido vantajoso para a aluna, ou seja, alertar que isto também é viável, que isto também pode acontecer, portanto, colocar isto também em cima da mesa quando se colocam todas as outras ferramentas. Ou seja, em vez de colocarmos só a comunicação com símbolos e o programa de linguagem Makaton, que é aquilo que é utilizado em casos com Trissomia 21, colocar também em cima da mesa a língua gestual e decidir entre três ou quatro e não decidir só entre os dois que se aplicam quase sempre.*

**Entrevistadora - Quer acrescentar alguma coisa a esta entrevista relacionada com este estudo de caso?**

*Entrevistada – Não tenho mais nada de importante a referir.*

**Entrevistadora- Muito obrigada pela sua disponibilidade.**

*Entrevistada – De nada.*

| Entrevista à participante K (Tempo total 14'40'')                       |   |
|---|---|
| Blocos  | Questões  |
| <b>Bloco A</b><br>Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada | <p><b>Entrevistadora - Boa tarde [REDACTED]. O meu nome é Bruna Rodrigues Rosa e sou aluna do mestrado de Educação Especial – domínio cognitivo e motor da Escola Superior de Educação de Beja. Presentemente estou a elaborar a minha tese que se debruça sobre um estudo de caso intitulada por “De mãos abertas: reflexos da Língua Gestual na vida de uma jovem com Trissomia 21”.</b></p> <p><b>Solicitei a sua contribuição para este estudo de caso, visto que, pretendo recolher informação necessária acerca da aluna e do seu desenvolvimento antes e após a aquisição da Língua Gestual Portuguesa como comunicação aumentativa e alternativa, assim como, perceber a aplicação da Língua Gestual Portuguesa por parte da docente nas suas estratégias de ensino e o que esta contribuiu para o seu crescimento nas diversas áreas.</b></p> <p><b>A [REDACTED] foi psicomotricista da aluna em estudo antes, durante e após a introdução da língua gestual no currículo da [REDACTED] e desde já agradeço a sua colaboração.</b></p> |
| <b>Bloco B</b><br>Dados de Identificação                                | <p><b>Entrevistadora - Género?</b><br/> Entrevistada – <i>Feminino.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A sua idade, por favor?</b><br/> Entrevistada – <i>31 anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais as habilitações académicas que possui?</b><br/> Entrevistada – <i>Mestrado em Exercício e Saúde para populações especiais e licenciatura Reabilitação Psicomotora.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Há quantos anos exerce a sua profissão?</b><br/> Entrevistada – <i>11 anos</i></p>  |
| <b>Bloco C</b><br>Caracterização da aluna pela entrevistada             | <p><b>Entrevistadora - Há quanto tempo tem contacto com a aluna em estudo?</b><br/> Entrevistada – <i>Trabalhei com ela durante 4 anos e por isso tenho contacto com ela desde há 6 anos.</i></p> <p><b>Entrevistadora - A que se deve ou deveu a sua intervenção com a aluna?</b><br/> Entrevistada – <i>Pelas dificuldades psicomotoras que a aluna apresenta.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Quais foram as principais dificuldades que sentiu ao trabalhar com esta aluna logo no início?</b><br/> Entrevistada – <i>A comunicação, compreender a expressão oral da aluna e tentar dar-lhe as instruções o mais simplificado possíveis para ela compreender a instrução. Basicamente, a comunicação.</i></p> <p><b>Entrevistadora - E facilidades?</b><br/> Entrevistada – <i>A ternura dela, ser uma menina muito carinhosa e muito meiguinha. O facto de ela gostar do tipo de atividades que fazíamos e a relação empática que tivemos logo uma com a outra.</i></p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>Entrevistadora - Qual a sua percepção de desenvolvimento da aluna antes da introdução da língua gestual?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Um atraso moderado no desenvolvimento sendo que a área da linguagem e da comunicação era um atraso muito significativo.</i></p> <p><b>Entrevistadora – Comparativamente com outros casos que intervêm, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualifica a aluna antes da língua gestual? Justifique.</b></p> <p>Entrevistada – <i>Apesar de ela não comunicar oralmente de forma funcional, ela fazia-se entender, portanto, com gestos não convencionais, mas com gestos que ela arranjava para se fazer entender, portanto, era uma miúda muito participativa nas atividades. Era uma menina com uma participação de 3,5/4. Pronto, tinha as birras e os amuos característicos, mas nada que não se desse a volta (sorri).</i></p> <p><b>Entrevistadora – Quais as diferenças no desenvolvimento da aluna após a aprendizagem da língua gestual?</b></p> <p>Entrevistada – <i>A iniciativa de comunicar aumentou muito, toda a participação autónoma e independentemente dela nas atividades da turma melhorou significativamente e até mesmo a interação com os pares para ensinar gestos, para se integrar melhorou muito, significativamente.</i></p> <p><b>Entrevistadora – Comparativamente com outros casos que intervêm, de 1 a 5 em que 1 é nada participativa e 5 é participação total, como qualifica a aluna depois da língua gestual?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Voto num 5 porque ela aí estava realmente super. (sorri)</i></p> <p><b>Entrevistadora – Qual o contributo da língua gestual no desenvolvimento da aluna na área em que interveio?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Foi muito significativo no sentido em que, quando ela não queria fazer determinada situação ou preferia outra e não se conseguia fazer entender porque não conhecia o conceito em termos de linguagem verbal, ela utilizava o gesto desse mesmo conceito com mais facilidade do que ia buscar a palavra e aí a nossa relação tornou-se muito mais fácil em termos de eu a compreender e ajustar as atividades ao que ela me ia dizendo também.</i></p> |
| <p><b>Bloco D</b></p> <p>Recetividade da pessoa a novas práticas</p> | <p><b>Entrevistadora - Como caracteriza a língua gestual?</b></p> <p>Entrevistada – <i>(sorri). Para mim é uma língua oficial portuguesa que se baseia na atribuição de gestos, portanto, a definição de um conceito através de um gesto e que à semelhança da língua Portuguesa oral, serve para comunicar.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Qual a sua opinião acerca da utilização da língua gestual como comunicação aumentativa e alternativa?</b></p> <p>Entrevistada – <i>Sempre que esta reforce ou possibilita a participação mais ativa da criança deverá ser experimentada sempre, até muito mais do que Makaton ou outro sistema que não é depois generalizado e utilizado por uma maior comunidade e é muito específico para a criança que tem essa</i></p>  |



|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>dificuldade e para a família e as pessoas do contexto, a língua Gestual sendo uma língua que já é utilizada por um maior numero de pessoas, acho que só traz benefícios se eles a aprenderem.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Obteve alguma formação em língua gestual para comunicar com esta aluna?</b></p> <p><i>Entrevistada – Sim!</i></p> <p><b>Entrevistadora - Utiliza a língua gestual como método interventivo em outros casos portadores da síndrome Trissomia 21?</b></p> <p><i>Entrevistada – Não porque o resto da equipa nunca teve sensibilidade para introdução dessa língua e porque não tínhamos ninguém que dominasse a língua para lhe ensinar. Por isso, o contexto da aluna é um contexto muito específico porque de alguma forma conseguimos conjugar nela um conjunto de técnicos que permitiram isso. Na maior parte dos miúdos que tenho com Trissomia 21 é um trabalho muito isolado, sou eu e a educação especial na maior parte das vezes ou eu e terapia da fala que não domina a língua gestual, portanto, não tenho mais nenhum.</i></p> <p><b>Entrevistadora - Como profissional o que é que este caso contribuiu ou está a contribuir para a sua evolução profissional?</b></p> <p><i>Entrevistada – Primeiro deu-me um contributo muito grande, no sentido de me fazer sair da caixa, pensar um bocadinho de forma mais criativa e perceber que a língua gestual não é específica da comunidade surda e que traz benefícios a outras crianças que tenham dificuldades também ao nível da comunicação. Fez-me crescer porque me fez aprender uma nova língua e fez-me praticar aquilo que eu já tinha aprendido e que estava um bocadinho esquecido. E hoje em dia em concertos ou transportes públicos em que vejo pessoas surdas a comunicar, tento perceber o que eles estão a falar, portanto, acaba por também em termos cognitivos a ser um refresh constante.</i></p> <p><b>Entrevistadora – Dessa forma contribuiu também a nível pessoal e social?</b></p> <p><i>Entrevistada – Claramente! E tenho pena de não a conseguir utilizar com mais frequência porque dá imenso jeito(risos).</i></p> |
| <p><b>Bloco E</b></p> <p>Perspetivas futuras da pessoa</p> | <p><b>Entrevistadora - Quais as suas perspetivas futuras para esta aluna no que respeita às seguintes áreas: pessoal, social e profissional?</b></p> <p><i>Entrevistada – Acho que nisso a aluna vai estar muito dependente dos agentes educativos e familiares que estiverem com ela, porque daquilo que eu perceciono da aluna ela é uma menina capaz, portanto, ela trabalha muito por automatismos e por mecânica, se lhe ensinarmos uma sequência ela produz essa sequência e por vezes ate consegue antecipar esses passos, portanto, profissionalmente vejo-a perfeitamente numa padaria, num cabeleireiro, portanto, vejo-a a ter uma profissão. Poderá necessitar de uma supervisão e de uma orientação de algum tutor, de um colega porque há noções que ela realmente tem alguma dificuldade. Em termos pessoais</i></p>  |

*e sociais, a questão pessoal, eu acho que ela é capaz de ser perfeitamente autónoma, não necessitar de ninguém para cozinhar, para se vestir, para ir às compras. Só na gestão do dinheiro é que eu acho que pode ser uma área mais deficitária nela e em termos sociais é uma menina muito recatada, muito tímida, se as pessoas não puxarem por ela, ela acaba por não se dar muito e, portanto, tenho algum receio que ela fique confinada à família e a duas ou três pessoas de referência e não possa ter a participação social que ela tem na escola onde tem um grupo de amigos. Mas acho que ela tem competências para fazer isso tudo dentro das limitações cognitivas que tem, mas pode ser perfeitamente funcional e autónoma.*

**Entrevistadora - Sente que é necessário a divulgação deste caso para que sirva de exemplo a outros casos idênticos?**

*Entrevistada – Sem dúvida! Nós aprendemos com boas práticas e nesta área da inclusão e do trabalho com crianças com deficiência, muitas vezes o medo do desconhecido, de como se faz, “eu não sei”, “eu não conheço”, impede-nos de ser criativos e de pensar fora da caixa. E acho que este caso sendo claramente um caso atípico ao que é comum, acho que deveria ser mostrado ao maior número de professores e de técnicos possível e até de próprias famílias para se perceber que, sim senhora os métodos como Makaton ou o Pacs e tudo mais são funcionais, mas, são muito restritivos. Portanto, se eu não lidar diariamente com aquela criança eu não vou saber utilizar aquele sistema de comunicação. E sendo a Língua Gestual Portuguesa uma língua oficial portuguesa, da mesma forma que eu falo português eu deveria aprender a Língua Gestual Portuguesa e se eles aprenderem é um código que é comum a todos e, portanto, só teriam a beneficiar aprendendo que, isto é uma via alternativa à comunicação oral para miúdos que têm realmente dificuldade. Por isso, acho que a língua gestual deveria ser divulgada a todo o país.*

**Entrevistadora - Quer acrescentar alguma coisa a esta entrevista relacionada com este estudo de caso?**

*Entrevistada – (pensa um pouco) Dizer que não é um trabalho fácil porque comprometimento cognitivo associado à Trissomia 21 pode, por vezes, comprometer a compreensão de determinados gestos porque alguns não são muito fáceis e eles em termos psicomotores e, nomeadamente, motricidade fina são crianças com muita dificuldade de coordenação e até de perceção visual, pode ser uma via um bocadinho mais trabalhosa para se ensinar qualquer coisa mas, considero que, no caso específico da Raquel, ela só beneficiou com esta aprendizagem. Na altura não foi um trabalho que fosse em todos os contextos de vida da aluna e acho que isso prejudicava um bocadinho o treino e a questão de ela desempenhar com mais facilidade determinados gestos que implicam um bocadinho mais de treino e destreza manual, aí sim, é se calhar é a dificuldade neste tipo de*

*trabalho poderá ter haver com o grau de comprometimento cognitivo e psicomotor que a criança apresenta. Mas aí, também acredito que os gestos mais básicos e mais funcionais sejam perceptivos mesmo que não seja desempenhado na perfeição, sejam perceptíveis. Como tal, acho que é uma técnica, uma metodologia que se deveria pensar seriamente e torna-la mais natural em todos nós. Por exemplo, eu só fiz a formação da Língua Gestual porque tinha uma aluna com défice auditivo e depois a [REDACTED] que a estava a utilizar mas, o que é facto é que, mesmo para crianças com autismo ou com outro tipo de limitações, quando associamos o gesto à palavra e aqui não estou a retirar a oralidade, portanto, ela mantém-se associada, dá-se um reforço que a criança precisa porque aprende por outras vias porque nem sempre a via auditiva é a mais fácil para eles e quando se conjuga as várias formas, estou a pensar, por exemplo, em crianças surdas cegas que têm que aprender através do toque da mão e é possível comunicar, Helen Keller mostra isso claramente e num tempo que não tem nada a ver com o nosso. Se isso foi possível há tantos anos atrás, a mim faz-me confusão como é que nós não pensamos nisto como uma prática diária. Portanto, acho que sim, há dificuldades, dá trabalho, mas acho que tem de haver investigação, tal como esta que está a ser feita exatamente para isso, para se desmitificar e se perceber que a língua gestual tem mais poder e tem aqui muito mais a oferecer do que neste momento se pensa ou que se considera, “ok, é a língua da comunidade surda, ponto”. Não! É uma língua da comunidade portuguesa que se calhar devia ser aprendida e ensinada desde pequeninos na escola porque se calhar isto faz com que a comunicação entre estes miúdos seja muito mais natural do que, por exemplo, eu agora tenho uma menina com deficiência auditiva numa turma, vamos todos aprender a língua gestual, a menina sai da turma, todos esquecemos a língua gestual porque não se pratica porque é como qualquer outra língua, quando não se pratica, esquece-se. Portanto, acho que não fiquem presos as dificuldades iniciais e tentar perceber o que é que essa língua tem para nos oferecer enquanto comunidade global e não específica e pronto, acho que este tipo de trabalho é extremamente importante para começar a fazer o caminho que ainda falta porque duvidamos muito da opinião só da pessoa, opiniões temos todos. “Ai a língua gestual é muito boa”, “naquele caso foi um espetáculo” ... não quer dizer que funcione noutras situações. Portanto, se isto não for estudado, não for uma forma sistemática e organizada em que se veja que já foi feito com várias pessoas e que se apresentem as diferentes dificuldades nos diferentes casos, acho que as coisas vão tendo outro corpo e outra estrutura e o lugar que a língua gestual deve ter no nosso dia a dia vai-se começando a criar, portanto, acho que é um trabalho excelente e que deve continuar.*

**Entrevistadora- Muito obrigada pela sua disponibilidade.**

## V. Análise de conteúdo das Entrevistas

| MACROCATEGORIA/Domínio           |                                     |               |  |      |
|----------------------------------|-------------------------------------|---------------|--|------|
| Perceção da Comunicação da aluna |                                     |               |  |      |
| CATEGORIA                        | Subcategoria                        | Participantes | Unidades de registo  | Freq |
| Antes da LGP                     | Dificuldades em compreender a aluna | A             | “no inicio as principais foram a comunicação”<br>“O facto de a Raquel ter muita dificuldade ( <i>comunicar verbalmente</i> )”<br>“e nós não a compreenderemos...”<br>“não percebíamos o que sentia”<br>“o que queria dizer... a comunicação no geral”.<br>“(...) tínhamos que insistir para a perceber”.<br>“(...) não conseguia ainda manter uma conversa (...)”<br>“(...) exprimir sentimentos de forma fácil (...)” | 8    |
|                                  |                                     | B             | “quando ela via que nós não a estávamos a perceber, ela repetia, repetia até que quase se conseguia perceber o que ela estava a dizer”<br>“dificuldades tínhamos, às vezes, em tentar percebê-la”<br>“não dizia tao corretamente (...)”<br>“(...) sempre auxiliando com os gestos”   | 4    |
|                                  |                                     | C             | “A maneira de ela comunicar connosco”<br>“os sons nós não percebíamos”<br>“A dificuldade que ela tem é de comunicar connosco em falar”<br>“Era mais calada”<br>“mais reservada”  | 5    |
|                                  |                                     | D             | “(Ela) Quase não falava”<br>“Ela falava mais a apontar para as coisas”<br>“um bocado atrapalhado”  | 4    |

|  |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
|  |  |   | “ela não falava muito”   |   |
|  |  | E | “Quando falava com ela, não me sabia responder”<br>“Nós tínhamos dificuldade em percebe-la”<br>“se ela precisasse de ajuda nós não a podíamos ajudar”          | 3 |
|  |  | F | “não percebia o que ela dizia”<br>“a comunicação era pouca”  | 2 |
|  |  | G | “Era muito limitada a nível da comunicação”<br>“Ela comunicava mais por sons”<br>“palavra para mulher adulta era “mãe”   | 3 |
|  |  | H | “dificuldade de a entender”<br>“frustração que ela tinha de eu não a entender”<br>“muito limitativa”<br>“limitadora”   | 4 |
|  |  | I | “respondia um pouco ao acaso”<br>“estava muito fechada”  | 2 |
|  |  | J | “falta de expressão verbal-oral que era quase nula”<br>“não conseguíamos ter uma resposta”<br>“não havia expressão nem oral”<br>“nem gestual”<br>“nem escrita” | 5 |
|  |  | K | “compreender a expressão oral”<br>“tentar dar-lhe as instruções o mais simplificado possíveis”   | 2 |
|  |  | B | “já tinha uma familiarização com a língua”<br>“não fosse tão profunda como tem hoje”   | 5 |

|  |                                    |   |  |   |
|--|------------------------------------|---|--|---|
|  | Conhecimentos de gestos pela aluna |   | “já tinha alguns conhecimentos”<br>“ela através da fala ou do gesto, que ela nessa altura já utilizava, tentava dar a entender a sua ideia”<br>“ela depois transmitia-nos em gestos para nós percebermos”  |   |
|  |                                    | D | “fazia gestos”   | 1 |
|  |                                    | E | “Nós dizíamos para falar em Língua Gestual”  | 1 |
|  |                                    | F | “Às vezes fazia gestos”  | 1 |
|  |                                    | G | “(…) ( <i>comunicava mais por sons e</i> ) gestos”   | 1 |
|  |                                    | J | “vinha com alguns gestos que tinham sido introduzidos do Makaton”<br>“compensar a falta de capacidade de produzir verbos”<br>“utilizava o beber ( <i>faz gesto</i> )”<br>“o comer ( <i>faz gesto</i> )”<br>“( <i>gestos para dizer</i> ) coisas que são necessárias para o contexto do dia a dia”<br>“utilizava ( <i>gestos</i> ) para suprimir as necessidades mais básicas dela” | 6 |
|  | Estimulação verbal                 | K | “ela fazia-se entender”<br>“com gestos não convencionais”<br>“gestos que ela arranjava para se fazer entender”   | 3 |
|  |                                    | A | “estava a ser muito estimulada para repetir algumas palavras que nós íamos verbalizando”<br>“verificamos algumas aquisições, mas que a aluna não dominava”<br>“não conseguia ainda manter uma conversa”<br>“expressar sentimentos de forma fácil”  | 5 |

|  |                                     |   |  |   |
|--|-------------------------------------|---|--|---|
|  |                                     |   | “tínhamos que insistir para a perceber”  |   |
|  |                                     | B | “tento sempre que ela fale”<br>“Incentivo sempre para que ela consiga dizer as palavras”   | 2 |
|  |                                     | C | “absorve tudo, tudo o que dissermos”<br>“se dissermos para ela falar devagarinho e comunicar connosco, ela diz as palavras como deve ser”<br>“algumas mais arrastadas” | 3 |
|  |                                     | E | “Era muito malandra, não queria falar”   | 1 |
|  |                                     | J | “Ela sempre utilizou a fala”   | 1 |
|  | Formas<br>múltiplas de<br>interação | A | “A predisposição para”<br>“Sempre motivada e disponível para as aprendizagens”   | 2 |
|  |                                     | B | “tinha muita facilidade na aprendizagem”<br>“aprendia rápido”  | 2 |
|  |                                     | C | “absorve tudo”   | 1 |
|  |                                     | F | “Às vezes é simpática”   | 1 |
|  |                                     | G | “tentava fazer tudo o que os outros faziam”<br>“(…) Ir ao quadro”<br>“(…) escrever as letras”<br>“Ela queria participar”<br>“queria trabalhar”                         | 5 |
|  |                                     | H | “ela é uma comunicadora muito grande”<br>“Ela é muito simpática”<br>“ela é muito afetuosa”   | 3 |

|                      |                              |         |  |                                |
|----------------------|------------------------------|---------|--|--------------------------------|
|                      |                              | I       | “uma miúda meiga”<br>“simpática”<br>“agradável trabalhar com ela”  | 3                              |
|                      |                              | J       | “ter muita intenção comunicativa”  | 1                              |
|                      |                              | K       | “A ternura dela”<br>“uma menina muito carinhosa”<br>“muito meiguinha”<br>“gostar do tipo de atividades que fazíamos”<br>“relação empática”     | 5                              |
| Total de frequências |                              |         |  | 95                             |
| Pós LGP              | Descoberta de como comunicar | A       | “neste momento a criança utiliza a Língua Gestual acompanhada com alguns sons”   | 1                              |
|                      |                              | D       | “Ela fala comigo por gestos”<br>“fala ao mesmo tempo”  | 2                              |
|                      |                              | E       | “Às vezes não a percebemos e ela começa a falar em Língua gestual”   | 1                              |
|                      |                              | F       | “Cada vez fazia mais gestos”   | 1                              |
|                      |                              | G       | “foi como se abrisse um mundo para ela”<br>“ela marcava a sua presença na sala”<br>“(...) ( <i>marcava a sua presença</i> ) em qualquer sitio” | 3                              |
|                      |                              | H       | “(...) ( <i>Língua Gestual na turma</i> ) a aluna ficava completamente extasiada”<br>“ficava maravilhada com os gestos”                        | 2                              |
|                      |                              | K       | “ela utilizava o gesto desse mesmo conceito com mais facilidade do que ia buscar a palavra”  | 1                              |
|                      |                              | Impacto | A  | “É uma mais valia, sem dúvida” |



|                      |               |   |  |    |
|----------------------|---------------|---|--|----|
|                      |               | B | “tinha muita facilidade na aprendizagem”<br>“aprendia rápido”  | 2  |
|                      |               | C | “Muito mais comunicativa, muito mais”  | 1  |
|                      |               | G | “aprendeu com muita facilidade”<br>“Foi bastante positivo”   | 2  |
|                      |               | I | “Respondeu a mais coisas”  | 1  |
|                      |               | K | “iniciativa de comunicar aumentou muito”<br>“ela só beneficiou com esta aprendizagem”  | 2  |
| Total de frequências |               |   |  | 20 |
| Benefícios da LGP    | Conhecimentos | A | “expressar necessidade”<br>“(expressar) sentimentos”<br>“ganhou ali as competências ao nível da Língua Gestual”<br>“Facilidade que teve em aprender e utilizar a língua”<br>“vai de todo ajudá-la a comunicar” | 5  |
|                      |               | B | “tem um conhecimento muito grande da Língua Gestual”   | 1  |
|                      |               | C | “absorve tudo”   | 1  |
|                      |               | D | “ela já fala muito”  | 1  |
|                      |               | H | “tinha uma perceção na aprendizagem dos gestos que nos surpreendia”<br>“ia abrindo os seus horizontes”<br>“ia melhorando a sua performance”<br>“apreensão dos conceitos e de noções básicos a vários níveis”   | 4  |

|  |                        |   |   |   |
|--|------------------------|---|---|---|
|  |                        | I | <p>“mais aberta para o mundo”</p> <p>“mais participativa”</p>   | 2 |
|  |                        | J | <p>“ganhou estrutura no discurso”</p> <p>“ganhou no fundo estrutura morfosintática no discurso”</p> <p>“evolui rapidamente para sujeito- verbo-objeto e complementos”</p> <p>“conseguiu começar a expressar novo vocabulário”</p>   | 4 |
|  | Interação de qualidade | A | <p>“(participação no dia a dia) podemos arriscar num 5 porque ela evolui bem, bem”</p> <p>“Participar ativamente na rotina da casa”</p> <p>“ela consegue em complementaridade expressa-se melhor e comunicar melhor”</p>  | 3 |
|  |                        | B | <p>“O facto de nos relacionarmos e falarmos uma com a outra”</p> <p>“o facto de perceber o que a aluna está a transmitir”</p> <p>“a aluna percebe o que lhe estou a perguntar já é um grande avanço”</p> <p>“neste processo todo porque há situações que nós vamos ao médico com ela”</p> <p>“à escola por exemplo”</p> <p>“quando a criança está presente e lhe é dirigida uma pergunta, ela é capaz de responder e nós muitas vezes percebemos o que ela esta a dizer e complementamos”</p> | 6 |
|  |                        | C | <p>“agora com a Língua gestual ela comunica mais”</p> <p>“fala mais com a gente”</p> <p>“integra-se bem no meio das outras”</p>   | 3 |
|  |                        | D | <p>“Já falamos mais”</p> <p>“Agente não percebe, mas ela tenta ensinar-nos”</p>   | 2 |

|  |  |          |   |   |
|--|--|----------|---|---|
|  |  | <i>E</i> | <p>“está bastante diferente em falar connosco”</p> <p>“se ela ainda hoje não soubesse língua gestual, não falava assim tanto connosco”</p> <p>“já passa mais tempo comigo”</p> <p>“já fala mais comigo”</p> <p>“faz perguntas e eu respondo-lhe”</p> <p>“Ficamos ali a conversar”</p> | 6 |
|  |  | <i>F</i> | <p>“Falava mais connosco”</p> <p>“Conversamos mais”</p>   | 2 |
|  |  | <i>G</i> | <p>“(participação máxima) 5, aí já é um 5”</p> <p>“É uma menina muito aberta”</p> <p>“muito amorosa”</p> <p>“que se aproximou naturalmente”</p> <p>“uma maior comunicação entre os colegas e comigo”</p> <p>“Fez com que houvesse um elo de comunicação entre todos”</p>              | 6 |
|  |  | <i>H</i> | <p>“(participação grande) 4, melhorou mesmo em termos de competências pessoais e sociais”</p> <p>“uma autoestima mais elevada”</p> <p>“relacionava-se melhor com os outros”</p> <p>“tinha orgulho em mostrar os gestos”</p> <p>“aumento significativo na comunicação”</p>             | 5 |
|  |  | <i>I</i> | <p>“ela agora já consegue participar mais no grupo”</p> <p>“(…) (participa mais) na turma”</p> <p>“está muito mais ligada à sua faixa etária e ao seu grupo de pares”.</p> <p>“interage com a comunidade escolar”</p> <p>“é bem aceite pelos outros”</p>                              | 5 |

|  |                   |          |   |   |
|--|-------------------|----------|---|---|
|  |                   | <i>J</i> | “capacidade de interagir com os outros”<br>“começar a fazer conversas”<br>“dominar o discurso”<br>“conversas com os outros”   | 4 |
|  |                   | <i>K</i> | “a interação com os pares para ensinar gestos”<br>“melhorou muito”<br>“a nossa relação tornou-se muito mais fácil”  | 3 |
|  | Autonomia Atual   | <i>A</i> | “em termos da sua autonomia e da sua independência só teve e tem a beneficiar”  | 1 |
|  |                   | <i>B</i> | “É outro recurso que a Raquel pode usufruir e que lhe pode facilitar o seu dia a dia”   | 1 |
|  |                   | <i>C</i> | “Na autonomia sempre precisou de ajuda e em certas coisas ainda precisa de ajuda”   | 1 |
|  |                   | <i>D</i> | “ela está muito mais autónoma”  | 1 |
|  |                   | <i>F</i> | “eu sinto que ela está quase”<br>“basta ela esforçar-se”  | 2 |
|  |                   | <i>H</i> | “deu um grande salto em termos globais”<br>“Ela é muito funcional”  | 2 |
|  |                   | <i>I</i> | “ela está completamente à vontade nesta escola”   | 1 |
|  |                   | <i>K</i> | “toda a participação autónoma e independentemente dela nas atividades da turma melhorou significativamente”   | 1 |
|  | Perspetiva futura | <i>B</i> | “vai ter que se apoiar muito na Língua Gestual para comunicar”<br>“Apesar de ela conseguir verbalizar algumas palavras, ainda não tem um vocabulário muito rico para manter um diálogo” | 2 |

|                             |                            |   |   |           |
|-----------------------------|----------------------------|---|---|-----------|
|                             |                            | D | “Acho que ela nunca vai falar a 100%”   | 1         |
|                             |                            | H | “o gesto terá que a acompanhar”<br>“ela comunica com mais eficácia ( <i>com a Língua Gestual</i> )”<br>“ela se sente mais ouvida”       | 3         |
|                             |                            | I | “tem todas ferramentas para interagir”<br>“(…) ( <i>tem ferramentas para</i> ) comunicar com os outros”                                 | 2         |
|                             | Facilitação da expressão   | B | “é através da língua gestual que ela vai conseguir manter esse diálogo com essas pessoas”<br>“com os pares”<br>“com quem quer que seja” | 3         |
|                             |                            | D | “já tenta falar muito mais vezes”   | 1         |
|                             |                            | E | “Vai falando devagarinho”<br>“coisas que eu não percebo ela faz em Língua Gestual”  | 2         |
|                             |                            | F | “ela fala”<br>“às vezes faz alguns gestos”  | 2         |
|                             |                            | H | “quase uma forma natural da aluna se exprimir”  | 1         |
|                             |                            | K | “os gestos mais básicos e mais funcionais sejam percetivos mesmo que não seja desempenhado na perfeição”                                | 1         |
|                             | Facilitação de compreensão | H | “o gesto poderá continuar a ajudá-la a entender as coisas”<br>“a integrar-se nas coisas nos diferentes ambientes”                       | 2         |
| <b>Total de frequências</b> |                            |   |   | <b>93</b> |

| Macro categoria/ Domínio<br>Percepção da Comunicação da aluna |                                     |               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |
|---|-------------------------------------|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Categorias  | Subcategorias                       | Participantes |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | Total |
|   |                                     | P.A.          | P.B. | P.C. | P.D. | P.E. | P.F. | P.G. | P.H. | P.I. | P.J. | P.K. |       |
| Antes da LGP  | Dificuldades em compreender a aluna | 8             | 4    | 5    | 4    | 3    | 2    | 3    | 4    | 2    | 5    | 2    | 42    |
|   | Conhecimentos de gestos pela aluna  | -             | 5    | -    | 1    | 1    | 1    | 1    | -    | -    | 6    | 3    | 18    |
|   | Estimulação verbal                  | 5             | 2    | 3    | -    | 1    | -    | -    | -    | -    | 1    | -    | 12    |
|   | Formas múltiplas de interação       | 2             | 2    | 1    | -    | -    | 1    | 5    | 3    | 3    | 1    | 5    | 23    |
|   | Total de frequências da categoria   |               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 95    |
| Pós LGP   | Descoberta de como comunicar        | 1             | -    | -    | 2    | 1    | 1    | 3    | 2    | -    | -    | 1    | 11    |
|   | Impacto                             | 1             | 2    | 1    | -    | -    | -    | 2    | -    | 1    | -    | 2    | 9     |
|   | Total de frequências da categoria   |               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 20    |
| Benefícios da LGP   | Conhecimentos                       | 5             | 1    | 1    | 1    | -    | -    | -    | 4    | 2    | 4    | -    | 18    |
|   | Interação de qualidade              | 3             | 6    | 3    | 2    | 6    | 2    | 6    | 5    | 5    | 4    | 3    | 45    |
|   | Autonomia atual                     | 1             | 1    | 1    | 1    | -    | 2    | -    | 2    | 1    | -    | 1    | 10    |
|   | Perspetiva futura                   | -             | 2    | -    | 1    | -    | -    | -    | 3    | 2    | -    | -    | 8     |
|   | Facilitação da expressão            | -             | 3    | -    | 1    | 2    | 2    | -    | 1    | -    | -    | 1    | 10    |
|   | Facilitação de compreensão          | -             | -    | -    | -    | -    | -    | -    | 2    | -    | -    | -    | 2     |
|   | Total de frequências da categoria   |               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 93    |

| MACROCATEGORIA/Domínio     |              |               |   |      |
|----------------------------|--------------|---------------|---|------|
| Conhecimentos da LGP       |              |               |   |      |
| CATEGORIA                  | Subcategoria | Participantes | Unidades de registo   | Freq |
| Formação dos participantes | Noção de LGP | A             | “é uma forma de comunicar”<br>“de se exprimirem”<br>“a Língua Gestual ainda é uma área muito desconhecida”<br>“erradamente, associamos mesmo a pessoas com limitações auditivas”  | 4    |
|                            |              | B             | “É uma segunda oportunidade que ela tem para comunicar”<br>“é outra forma de comunicar que ela tem para comunicar com as várias pessoas e com o exterior”<br>“(comunicar) lá fora nos vários serviços”  | 3    |
|                            |              | C             | “é uma maneira que as pessoas que tem dificuldades ou que não sabem comunicar por voz, comunicarem com as outras pessoas”<br>“conseguirem “desenrascarem-se””<br>“Ajuda para quem tem dificuldades na fala”<br>“é bom para quem não consegue falar” | 4    |
|                            |              | D             | “é uma linguagem por gestos”<br>“Uma forma de comunicação”  | 2    |
|                            |              | E             | “É uma coisa interessante”<br>“é bonita”  | 2    |
|                            |              | F             | “comunicação”<br>“através de gestos”  | 2    |
|                            |              | G             | “É outro meio de comunicação”<br>“Facilita bastante a comunicação com os miúdos com problemas auditivos”<br>“É bastante positivo”   | 4    |

|  |        |   |   |   |
|--|--------|---|---|---|
|  |        |   | “Devia haver para todas as crianças”  |   |
|  |        | H | “Língua dos gestos”<br>“(língua) dos sinais”<br>“(língua) da expressão corporal”<br>“(…) fácil em detrimento do som que não se pronuncia”<br>“É uma língua muito apelativa”<br>“(língua) muito intuitiva”<br>“tem que se aprender”  | 7 |
|  |        | I | “É um meio de comunicação”<br><br>“é uma forma de os alunos conseguirem fazer a sua escolaridade”<br>“(forma de) comunicar”<br><br>“estar na vida de uma forma inclusiva”   | 4 |
|  |        | J | “é uma língua”<br>“tem regras próprias de funcionamento”<br>“tem uma estrutura”<br>“tem regras de uso”<br>“tem morfossintaxe”<br>“tem tudo o que é uma estrutura suficiente para se tornar um apoio à língua oral caso exista”<br>“substituir a língua oral quando esta não seja sequer possível” | 7 |
|  |        | K | “língua oficial portuguesa”<br>“atribuição de gestos”<br>“definição de um conceito através de um gesto”<br>“serve para comunicar”   | 4 |
|  | Formal | A | “Nós tivemos”   | 1 |
|  |        | B | “Não, não tive”<br>“(participou) sessões que a professora de LGP fazia aqui (instituição)”  | 2 |



|  |          |   |  |   |
|--|----------|---|--|---|
|  |          | C | “acho que é fácil de aprender”<br>“Tive aqui ( <i>instituição</i> ) com a professora de LGP”<br>“algumas aulas... poucas, mas tive”  | 3 |
|  |          | D | “Aprendi”  | 1 |
|  |          | E | “Aprendi para poder falar com a minha irmã ( <i>surda</i> )”   | 1 |
|  |          | F | “(aprendeu <i>língua gestual</i> ) Sim”  | 1 |
|  |          | G | “todos nós também estávamos a aprender ( <i>a Língua Gestual Portuguesa</i> )”<br>“Pequenas formações prestadas pela docente de LGP ( <i>na turma</i> )”   | 2 |
|  |          | H | “aprendi algumas coisas básicas com a docente de Língua Gestual”<br>“(...) formação, foi básica para mim e para a professora titular”<br>“participei noutra que foi para as pessoas com quem a aluna contactava regularmente”<br>“( <i>adquiriu</i> ) algumas noções que me davam para estabelecer ali uma conversinha, não muito” | 4 |
|  |          | J | “Obtive sim”   | 1 |
|  |          | K | “Sim ( <i>participou em formações de LGP</i> )”  | 1 |
|  | Informal | B | “( <i>aprende LGP</i> ) também do dia a dia com ela”<br>“na interação”<br>“do relacionamento com ela porque ela também nos vai ensinando”<br>“( <i>a criança ensina</i> ) algumas coisas através da Língua Gestual”  | 4 |
|  |          | C | “Ela ao mesmo tempo que vai fazendo os gestos também nos está a ensinar”<br>“assim ajuda porque há certas coisas que já sabemos o que ela está a dizer só com os gestos”   | 2 |
|  |          | D | “às vezes perguntamos certas coisas e ela ensina-nos gestos das coisas”  | 1 |
|  |          | E | “quando ela está cá em casa ensina-nos coisas que nós não sabemos”   | 1 |

|                      |                |   |  |    |
|----------------------|----------------|---|--|----|
|                      |                | F | “tem ensinado algumas coisinhas”   | 1  |
|                      |                | H | “ela própria ensinava-me alguns gestos”<br>“acho que ela ate gostava disso ( <i>ensinar gestos</i> ) ”   | 2  |
| Total de frequências |                |   |  | 71 |
| Utilização           |                | A | “Por vezes, sim ( <i>utiliza</i> ) ”<br><br>“Tento mais “Raquel como é que se diz isso?” “Raquel como se faz isto?” e então ela faz...evidentemente com o treino nós também vamos acabando por perceber”<br><br>“Estimulamos”  | 3  |
|                      |                | G | “Às vezes sim!”<br><br>“E eles próprios ( <i>alunos</i> ) também”<br><br>“têm muita facilidade em aprender”  | 3  |
| Total de frequências |                |   |  | 6  |
| Valorização          | Como 1ª língua | A | “Não víamos aqui uma janela de oportunidades para a criança”<br><br>“Sem dúvida que foi importante”<br><br>“não só clarificarmos e depois envolver a família/instituição no processo de aquisição de competências da criança”<br><br>“E numa sociedade que tem que ser inclusiva e os serviços tendem a ter também uma alternativa, essa forma de comunicação, a Língua Gestual” | 4  |
|                      |                | E | “comecei a falar algumas coisas com ela e ela comigo (em Língua Gestual)”  | 1  |
|                      |                | K | “Sempre que esta reforce ou possibilita a participação mais ativa da criança deverá ser experimentada sempre”<br>“a língua Gestual sendo uma língua que já é utilizada por um maior numero de pessoas, só traz benefícios se eles a aprenderem”  | 2  |

|  |                        |   |   |   |
|--|------------------------|---|---|---|
|  | Como 2ª língua         | B | <p>“Tento sempre que ela fale”</p> <p>“Incentivo sempre para que ela consiga dizer as palavras”</p> <p>“ela acaba sempre por transmitir o que quer através da Língua Gestual”</p> <p>“desenvolvem as capacidades que tem de outras formas, através dos gestos e da língua por palavras que conseguem expressar”</p> | 4 |
|  |                        | C | <p>“apesar de continuarmos a incentivar a falar”</p> <p>“já percebemos o que ela está a dizer só com os gestos”</p>   | 2 |
|  |                        | F | “porque uma pessoa que é deficiente e que não saiba falar também deve aprender gestos para comunicar”   | 1 |
|  |                        | J | <p>“o próprio gesto criou uma associação em termos cerebrais”</p> <p>“fez uma relação com a fala”</p> <p>“melhorava a fala quando ela usava os dois em concomitância”</p>   | 3 |
|  | Enriquecimento pessoal | A | <p>“melhora sem dúvida o nosso percurso”</p> <p>“é a aquisição de conhecimentos”</p> <p>“enriquece”</p>   | 3 |
|  |                        | B | <p>“É muito enriquecedor”</p> <p>“é uma mais valia sem dúvida”</p> <p>“passamos a ter um conhecimento desta problemática muito mais profunda”</p>   | 3 |
|  |                        | C | “vejo essa doença de maneira diferente”   | 1 |
|  |                        | G | <p>“Aprendi muito”</p> <p>“aproximou-me mais da problemática”</p>   | 2 |
|  |                        | H | <p>“Foi muito enriquecedor”</p> <p>“vi-me confrontada com experiências e com aprendizagens que eu desconhecia, mas que me envolvi”</p> <p>“muito gratificante”</p>  | 3 |

|  |                       |   |  |   |
|--|-----------------------|---|--|---|
|  |                       | I | <p>“Nós aprendemos sempre com as situações”</p> <p>“juntar duas problemáticas que é a trissomia e o problema com a comunicação”</p> <p>“situação mais complexa”</p>  | 3 |
|  |                       | J | <p>“O reconhecimento que, por vezes, não existindo a coordenação motora e em termos executores manuais aquilo que nós achamos que será o suficiente e o melhor para executar os gestos da língua gestual , que efetivamente isso é possível de acontecer”</p> <p>“perceber que este também é um recurso perfeitamente viável”</p>            | 2 |
|  |                       | K | <p>“deu-me um contributo muito grande”</p> <p>“pensar um bocadinho de forma mais criativa e perceber que a Língua Gestual não é específica da comunidade surda”</p> <p>“Fez-me crescer”</p> <p>“fez-me aprender uma nova língua”</p>   | 4 |
|  | Enriquecimento social | A | <p>“acabamos por estarmos mais despertos para estas questões”</p> <p>“a nível local temos acompanhado o trabalho da câmara em criar serviços inclusivos”</p> <p>“Estamos mais despertos para a comunicação social quando há um tradutor e que nos fazia um bocado “como é que é” estamos mais atentos”</p> <p>“mais sensibilizados para”</p> | 4 |
|  |                       | B | <p>“penso que hoje as pessoas já estão mais abertas e sensíveis para este tipo de problemáticas”</p> <p>“faz-me pensar que as crianças que têm esta dificuldade na fala não são menos capacitadas do que os outros”</p>  | 2 |
|  |                       | G | <p>“Contribuiu bastante”</p> <p>“serve de exemplo para outras crianças”</p>  | 2 |
|  |                       | H | <p>“foi uma experiência enriquecedora”</p> <p>“desafiante”</p>   | 2 |
|  |                       | J | <p>“é importante que a Língua Gestual seja também ensinada em todos os contextos de vida daquela criança e ao publico em geral”</p> <p>“permitiram-me estar mais próxima da comunidade surda”</p> <p>“das pessoas que utilizam a língua gestual como meio de comunicação”</p>  | 4 |

|                             |  |   |  |           |
|-----------------------------|--|---|--|-----------|
|                             |  |   | “estar mais facilmente em interação com pessoas com este meio de comunicação”  |           |
|                             |  | K | “fiz-me praticar aquilo que eu já tinha aprendido”<br>“em concertos ou transportes públicos em que vejo pessoas surdas a comunicar, tento perceber o que eles estão a falar”<br>“tenho pena de não a conseguir utilizar com mais frequência” | 3         |
| <b>Total de frequências</b> |  |   |  | <b>58</b> |

| Macro categoria/ Domínio<br>Conhecimentos da LGP |                                   |               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |
|--|-----------------------------------|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Categorias                                       | Subcategorias                     | Participantes |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | Total |
|  |                                   | P.A.          | P.B. | P.C. | P.D. | P.E. | P.F. | P.G. | P.H. | P.I. | P.J. | P.K. |       |
| Formação das<br>participantes                    | Noção de LGP                      | 4             | 3    | 4    | 2    | 2    | 2    | 4    | 7    | 4    | 7    | 4    | 43    |
|  | Formal                            | 1             | 2    | 3    | 1    | 1    | 1    | 2    | 4    | -    | 1    | 1    | 17    |
|  | Informal                          | -             | 4    | 2    | 1    | 1    | 1    | -    | 2    | -    | -    | -    | 11    |
|  | Total de frequências da categoria |               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 71    |
| Utilização                                       |                                   | 3             | -    | -    | -    | -    | -    | 3    | -    | -    | -    | -    | 6     |
|  | Total de frequências da categoria |               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 6     |
| Valorização                                      | Como 1ª língua                    | 4             | -    | -    | -    | 1    | -    | -    | -    | -    | -    | 2    | 7     |
|  | Como 2ª língua                    | -             | 4    | 2    | -    | -    | 1    | -    | -    | -    | 3    | -    | 10    |
|  | Enriquecimento pessoal            | 3             | 3    | 1    | -    | -    | -    | 2    | 3    | 3    | 2    | 4    | 21    |
|  | Enriquecimento social             | 4             | 2    | -    | -    | -    | -    | 2    | 2    | -    | 4    | 3    | 17    |
|  | Total de frequências da categoria |               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 55    |

| MACROCATEGORIA/Domínio                    |              |               |   |      |
|---|--------------|---------------|---|------|
| Perceção das perspetivas futuras da aluna |              |               |   |      |
| CATEGORIA                                 | Subcategoria | Participantes | Unidades de registo   | Freq |
| Vida independente                         | Dificuldade  | A             | <p>“não vai ter um percurso de vida normalizado, padronizado de sair, viver sozinha”</p> <p>“Vemos com dificuldade”</p> <p>“(dependente) ao nível da sua higiene”</p> <p>“(dependente para) a organização e gestão de recursos financeiros”</p> | 4    |
|   |              | B             | “A nível profissional não sei se haverá alguma oportunidade para a aluna integrar”  | 1    |
|   |              | C             | <p>“apesar de ter algumas limitações”</p> <p>“limitações a fazer a cama”</p> <p>“na sua higiene íntima tem muita dificuldade”</p> <p>“(a nível) Profissional acho que vai ser um bocado difícil”</p>  | 4    |
|   |              | F             | <p>“ela é muito preguiçosa”</p> <p>“ela tem que se esforçar mais”</p>   | 2    |
|   |              | H             | <p>“ela irá ter que fazer aprendizagens”</p> <p>“perceber o contexto”</p>   | 2    |
|   |              | I             | “o mundo profissional é um bocadinho cruel para todos”  | 1    |
|   |              | J             | “questões mais complexas como organizações mais profundas como gestão de dinheiro”  | 1    |

|  |                 |   |  |   |
|--|-----------------|---|--|---|
|  |                 | K | <p>“há noções que ela realmente tem alguma dificuldade”</p> <p>“gestão do dinheiro é que eu acho que pode ser uma área mais deficitária”</p> <p>“é uma menina muito recatada”</p> <p>“muito tímida”</p>  | 4 |
|  | Supervisão      | A | <p>“é uma menina com alguma dependência dos adultos”</p> <p>“supervisão de uma instituição”</p> <p>“poderá ser integrada num posto de trabalho”</p>  | 3 |
|  |                 | B | <p>“penso que no futuro ela será uma boa profissional desde que tenha um acompanhamento”</p> <p>“uma entidade que a possa acompanhar”</p> <p>“que seja sensível à problemática dela”</p> <p>“que a ajude”</p>  | 4 |
|  |                 | D | <p>“vai ter que ser sempre acompanhada”</p> <p>“poderá trabalhar com apoio”</p>  | 2 |
|  |                 | E | <p>“Acho que ela vai estar numa instituição que a vai ajudar”</p>  | 1 |
|  |                 | F | <p>“estará acompanhada”</p>  | 1 |
|  |                 | K | <p>“Poderá necessitar de uma supervisão e de uma orientação ou de algum tutor, de um colega”</p>   | 1 |
|  | Inclusão social | A | <p>“possa ter o seu grupo de amigos”</p> <p>“interagir”</p> <p>“ter os seus namoros”</p> <p>“tem muitas capacidades e competências para fazer a diferença”</p> <p>“gosta imenso de dançar pode realizar-se pessoalmente ou integrar um grupo”</p> <p>“desenvolver atividades que ela tem prazer e competências”.</p> | 6 |



|  |  |   |   |   |
|--|--|---|---|---|
|  |  | B | <p>“possivelmente irá transitar para uma outra instituição especializada”</p> <p>“terá que conviver com os pares de sexo masculino e feminino”</p> <p>“terá que recorrer muito à base da língua gestual”</p>  | 3 |
|  |  | D | <p>“Tem de ser um (<i>trabalho</i>) que não seja com contacto direto ao público”</p> <p>“nem toda a gente aprende Língua Gestual”</p>   | 2 |
|  |  | E | <p>“Vai ter uma vida boa”</p> <p>“(vida) muito melhor”</p> <p>“vai gostar de ensinar aos outros o que é a Língua Gestual”</p> <p>“porque é que é tão importante para ela (<i>a Língua Gestual</i>)”</p>   | 4 |
|  |  | F | <p>“num lugar específico”</p>   | 1 |
|  |  | G | <p>“vejo-a mais confiante nela própria”</p> <p>“mais autónoma”</p> <p>“um relacionamento normal com o grupo em que ela esteja inserida”</p> <p>“(se) aprender uma profissão prática, ela vai fazê-la bem”</p> <p>“Vai ser produtiva para a sociedade”</p> | 5 |
|  |  | I | <p>“fazer parte de grupo de pares”</p> <p>“ter as suas amigas”</p> <p>“ter os seus grupos de referência até afetiva”</p> <p>“A nível profissional vai sempre depender muito da funcionalidade que ela conseguir adquirir”</p>                             | 4 |
|  |  | J | <p>“adora interagir”</p> <p>“adora estar e brincar com as pessoas”</p> <p>“ela gosta de conviver”</p> <p>“gosta de estar em grupo”</p> <p>“gosta de fazer tudo aquilo o que uma menina da idade dela gosta de fazer”</p>                                  | 9 |

|                             |  |   |   |           |
|-----------------------------|--|---|---|-----------|
|                             |  |   | “tem tudo para ter muitos amigos”<br>“futuro perfeitamente funcional”<br>“ser autônoma”<br>“profissão adequada as competências”   |           |
|                             |  | K | “ela é uma menina capaz”<br>“profissionalmente vejo-a perfeitamente numa padaria, num cabeleireiro”<br>“vejo-a a ter uma profissão”<br>“capaz de ser perfeitamente autônoma”<br>“perfeitamente funcional” | 5         |
| <b>Total de frequências</b> |  |   |   | <b>70</b> |

| Macro categoria/ Domínio                    |                                   |               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |
|---|-----------------------------------|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Percepção das perspectivas futuras da aluna |                                   |               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |
| Categorias                                  | Subcategorias                     | Participantes |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | Total |
|   |                                   | P.A.          | P.B. | P.C. | P.D. | P.E. | P.F. | P.G. | P.H. | P.I. | P.J. | P.K. |       |
| Vida independente                           | Dificuldade                       | 4             | 1    | 4    | -    | -    | 2    | -    | 2    | 1    | 1    | 4    | 19    |
|   | Supervisão                        | 3             | 4    | -    | 2    | 1    | 1    | -    | -    | -    | -    | 1    | 12    |
|   | Inclusão social                   | 6             | 3    | -    | 2    | 4    | 1    | 5    | -    | 4    | 9    | 5    | 39    |
|   | Total de frequências da categoria |               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 70    |

| MACROCATEGORIA/Domínio                   |              |               |  |      |
|--|--------------|---------------|--|------|
| Divulgação do caso                       |              |               |  |      |
| CATEGORIA                                | Subcategoria | Participantes | Unidades de registo  | Freq |
| Reconhecimento das competências pessoais |              | A             | <p>“sim, sem dúvida”</p> <p>“Se, por exemplo, em outras áreas que neste momento a limitam mais do que a comunicação ela tivesse essa alternativa, o nível de autonomia dela era bem maior”.</p>  | 2    |
|  |              | B             | <p>“Eu acho que sim, sem dúvida”</p> <p>“quanto mais soubermos desta especificidade e quanto mais conhecimento tivermos para lidar com estas crianças com esta problemática será sempre uma mais valia para eles”</p> <p>“é muito importante a divulgação”</p> <p>“aprende-se sempre com este tipo de trabalhos, com este tipo de divulgações, de conhecimento”</p> <p>“acho que todos aprendemos”</p> | 5    |
|  |              | C             | <p>“Deu para nós entendermos que, para quem não conhecia esta doença como eu, que é precisamente uma miúda normal como outra qualquer”</p> <p>“ao conviver com outras crianças e aprendendo a Língua Gestual, desenvolveu muito, muito, muito”</p>   | 2    |
|  |              | D             | <p>“o caso dela pode ser divulgado”</p> <p>“há pessoas que desistem como não conseguem falar”</p> <p>“puxarem cada vez mais por eles”</p> <p>“continuar a investir neles”</p>  | 4    |
|  |              | H             | <p>“esta experiência (...) foi única”</p> <p>“essas experiências sendo diferentes”</p>   | 5    |

|                             |  |   |  |           |
|-----------------------------|--|---|--|-----------|
|                             |  |   | <p>“tendo algum sucesso”</p> <p>“merecem ser divulgadas”</p> <p>“Todos beneficiamos de aprender Língua Gestual”</p>  |           |
|                             |  | I | <p>“é sempre importante divulgar boas práticas”</p> <p>“(importante divulgar) casos de sucesso”</p>  | 2         |
|                             |  | J | <p>“foi um caso de sucesso”</p> <p>“tudo o que nos possa ajudar a pensar e a refletir”</p> <p>“alertar que isto também é viável”</p> <p>“em vez de colocarmos só a comunicação com símbolos e o programa de linguagem Makaton, que é aquilo que e utilizado em casos com Trissomia 21”</p> <p>“colocar também em cima da mesa a Língua Gestual”</p>  | 5         |
|                             |  | K | <p>“Nós aprendemos com boas práticas”</p> <p>“muitas vezes o medo do desconhecido, de como se faz, “eu não sei”, “eu não conheço”, impede-nos de ser criativos”</p> <p>“sendo claramente um caso atípico ao que é comum, acho que deveria ser mostrado ao maior número de professores”</p> <p>“(deveria ser mostrado a) técnicos possível”</p> <p>“(conhecido pelas) próprias famílias para se perceber que, sim senhora os métodos como Makaton ou o Pacs e tudo mais são funcionais, mas, são muito restritivos”</p> <p>“a Língua Gestual deveria ser divulgada a todo o país”</p> | 6         |
| <b>Total de frequências</b> |  |   |  | <b>31</b> |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Encaminhamento adequado às competências | A | “sem dúvida que na questão da comunicação da criança o caminho não era tanto pela terapia da fala, mas pela alternativa”  | 1 |
|   | B | “tinha-se pensado há uns anos atrás num projeto que era um tablet que ela poderia utilizar quando saísse e tivesse na via pública que consistia em elaborar perguntas e o tablet dava as respostas”<br>“nós optamos pelo computador porque era um meio que na escola poderia ser um facilitador de aprendizagem”<br>“acabamos por pôr a ideia do tablet de parte”<br>“estaremos sempre a dar o melhor que sabemos e o melhor para eles”<br>“dando-lhe os instrumentos e as ferramentas necessárias para o futuro deles futuros adultos”                 | 5 |
|   | G | “o acompanhamento que ela teve tanto a nível de educação especial”<br>“(acompanhamento) a nível de professores de LGP”<br>“Estiveram sempre a orientar”<br>“a trabalhar em conjunto comigo”   | 4 |
|   | H | “iniciou a aprendizagem do gesto com uma terapeuta da fala”<br>“(os gestos) não estavam relacionados com a língua gestual”<br>“acho que na altura estava ligado ao Makaton”<br>“as coisas não foram muito para a frente”<br>“estava um bocadinho à deriva em termos da sua forma da comunicação”<br>“A Língua Gestual entrou no currículo da aluna com dois tempos”<br>“não descuramos a oralização que ela podia fazer”<br>“usávamos os símbolos SPC”<br>“(verificou-se que) a educação e da formação dela teria que passar mesmo pela Língua Gestual” | 9 |
|   | I | “todos continuássemos a trabalhar de forma a que ela consiga uma percentagem maior possível de independência”   | 1 |
|   | J | “Foi utilizado o sistema de linguagem Makaton”  | 5 |

|                             |  |  |   |           |
|-----------------------------|--|--|---|-----------|
|                             |  |  | “a utilização de gestos deste sistema ( <i>Makaton</i> )”<br>“foram utilizados pictogramas”<br>“programa Grid2”<br>“nunca utilizou o computador para comunicar” |           |
| <b>Total de frequências</b> |  |  |   | <b>25</b> |

| Macro categoria/ Domínio<br>Divulgação do caso |                                   |               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |
|--|-----------------------------------|---------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Categorias                                     | Subcategorias                     | Participantes |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | Total |
|  |                                   | P.A.          | P.B. | P.C. | P.D. | P.E. | P.F. | P.G. | P.H. | P.I. | P.J. | P.K. |       |
| Reconhecimento das competências pessoais       |                                   | 2             | 5    | 2    | 4    | -    | -    | -    | 5    | 2    | 5    | 6    | 31    |
|  | Total de frequências da categoria |               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 31    |
| Encaminhamento adequado às competências        |                                   | 1             | 5    | -    | -    | -    | -    | 4    | 9    | 1    | 5    | -    | 25    |
|  | Total de frequências da categoria |               |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 25    |